Введение

**Актуальность.** В школьном образовании в целом, и в психологии, в частности, одной из остро стоит проблема тревожности детей младшего школьного возраста. Изучение данной проблемы и делает нашу работу актуальной. Стоит отметить, что признаки повышенного уровня тревожности настолько заметны и при обычном наблюдении, что в большинстве своем школьному психологу нет необходимости специально диагностировать таких учащихся, а вот работа с тревожностью довольно сложна. Известно, что благоприятным периодом для коррекционно-развивающей работы является именно младший школьный возраст. Связано это с тем, что мотивационно-смысловая система еще не сформирована и поэтому открыта позитивным изменениям.

Следовательно, изучив особенности тревожности младших школьников, ее причины и психологию ребенка, можно оказать прямое или опосредованное воздействие на эмоциональную сферу учеников с целью ее развития, сглаживания и коррекции имеющихся недостатков, с целью нормализации поведения, повышения мотивации к процессу обучения и общения. Обращаем особое внимание на то, что снятие высокого и повышенного уровня тревожности важно именно в младшем школьном возрасте, так как это является обязательным условием обеспечения эффективности учебной и других видов деятельности, успешности школьной и социальной адаптации.

**Цель исследования** – определить роль арт-терапевтических методов в коррекции тревожности младших школьников.

**Объект исследования -**  эмоционально-волевая сфера младших школьников

**Предмет исследования -** коррекция тревожности младших школьников с помощью арт-терапии.

**Гипотеза исследования** **-** арт-терапиия является эффективным средством в процессе коррекции тревожности у младших школьников.

**Задачи исследования:**

1. изучить теоретические аспекты проблемы тревожности в младшем школьном возрасте;
2. проанализировать методы коррекции тревожности младших школьников;
3. изучить методы арт-терапии;
4. провести диагностику уровня тревожности у учеников 2 класса МАОУ г. Улан-Удэ СОШ № 35;
5. разработать программу коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста с помощью методов арт-терапии;
6. проанализировать результаты исследования.

**Методы исследования.** Комплекс методов исследования представлен следующими группами:

- анализ и обобщение психологических и педагогических источников по проблеме исследования с использованием категориального аппарата и принципов психологической науки (прежде всего принципов системности и развития);

- формирующий эксперимент (проведенный с младшими школьниками в форме организованных коррекционно-развивающих занятий);

- констатирующий и контрольный эксперименты, направленные на выявление уровня тревожности, а также фиксацию результатов, достигнутых после проведения коррекционно-развивающих занятий;

- методы количественного, качественного анализа, а также математическая обработка данных.

**Методологической базой** исследования являются исследования специалистов в области психологии эмоций: К.Э. Изарда, Л.С. Выготского, А.И. Копытина, А.Н. Леонтьева; методов арт-терапии: Д. Дилео, Л.Д. Лебедевой, Э. Крамера, К. Рудестама; психологической коррекции: Г.Л. Исуриной, М.В. Водинской, Г.А. Урунтаевой.

 **Научная новизна исследования** заключается в уточнении понятий «тревожность», «тревога» и «страх», их содержательных и функциональных компонентов; описании психолого-педагогических условий, способствующих снижению уровня тревожности у младших школьников.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что, была проведена систематизация теоретических источников; в дальнейшем результаты данной систематизации могут быть использованы для проведения обучающих семинаров студентов, в рамках повышения квалификации педагогов и т.п. Коррекционная программа может быть успешно использована в практике образовательных учреждений.

заключается в разработке и апробации программы коррекции тревожности младших школьников методами арт-терапии, которая может применяться педагогами-психологами, воспитателями, учителями начальных классов. Также возможно использование данного материала в психологическом консультировании и просвещении родителей, повышении психологической компетентности педагогов.

**Базой исследования** является МАОУ г. Улан-Удэ СОШ № 35.

**Структура исследования:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

 **Глава I. Теоретико - методологические аспекты проблемы тревожности младших школьников**

1.1. Тревожность: понятие, виды, формы проявления в младшем школьном возрасте

«Тревожность – одна из наиболее сложных проблем современной психологии как науки. По мнению Е.О. Котовой, почти в каждой исследовательской работе мы обязательно встретим ссылки на неразработанность, неопределенность, неточность и многозначность самого понятия «тревожность» [22].

«В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику. И все же стоит отметить достаточно большую путаницу терминологии и отсутствие достаточных объяснений, чем отличаются между собой страх, тревога и тревожность. А между тем содержание этих понятий, по-видимому, далеко не одно и то же» [20]. По мнению К. Изарда, различие терминов «страх» и «тревога» заключается в следующем: «тревога – это комбинация некоторых эмоций, а страх – лишь одна из них» [14;43]. Российский психолог А. И. Захаров считает, что страх – это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула.

«Но одновременно это одна из наиболее используемых в практике категорий как диагностических, так и объяснительных, интерпретационных. Когда речь идет о влиянии тревожности на поведение и развитие личности, о саморегуляции состояния тревоги, о тревожном типе личности, о «работе с тревогой», способах преодоления устойчивой тревожности и т.п. - сравнительно легко достигается взаимопонимание между специалистами, вне зависимости от их теоретических взглядов».

«Вместе с тем термин тревожность часто используется в более широком смысле для обозначения и переживания, и устойчивой черты. Так, например, в психодиагностической методике Ч. Спилбергера (в России известной в модификации Ю. Л. Ханина) различаются ситуативная тревожность, характеризующая состояние человека в конкретный момент, и личностная тревожность - как относительно устойчивое личностное образование» [8;20].

Тревога, так же как страх и надежда, - особая, предвосхищающая эмоция. Образно это описал основатель гештальт-терапии Ф. Перлз: «... Формула тре­воги очень проста: тревога – это брешь между сейчас и тогда». Продуктивен подход к пониманию тревожности и проблеме различения тревоги и страха с позиции введенного известным отечественным психиатром Ф.Б. Березиным понятия «явления тревожного ряда». По его мнению, тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога в собственном смысле слова предшествует иррациональному страху [22].

В английском языке тревога и тревожность обозначаются одним словом anxiety, и при чтении иностранной литературы для разведения понятий надо обращать внимание на контекст их использования. В русском языке это разные слова, и указать на различие между ними довольно просто. Тревога – это эмоци­ональное переживание, а тревожность – психологическая особенность, устойчивое свойство человека, характерная для него черта. Проще говоря, если человек часто испытывает состояние тревоги, то его считают тревожным. Склонность человека к переживанию тревоги является одним из основных параметров индивидуальных различий [16].

«Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность» [15]. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявление неблагополучия личности.

Повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности, адаптированности ребенка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. Психодиагностика тревожности оценивает внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, дает полезную информацию о характере взаимоотношений, сложившихся у данного ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

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 его 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. [2;19].

Принято считать, что проблема тревожности как проблема собственно психологическая была впервые поставлена и подверглась специальному рассмотрению в трудах 3. Фрейда. Считая, что понимание тревожности имеет чрезвычайно большое значение для объяснения психической жизни человека, Фрейд скрупулезно подходил к анализу данного явления, неоднократно пересматривал и уточнял свою концепцию - главным образом в тех ее частях, которые касаются причин и функций тревожности. Анализ невротической тревожности, позволил Фрейду выделить два ее основных отличия от объективной, то есть от реального страха. Невротическая тревожность отличается от объективной «в том, что опасность является внутренней, а не внешней, и в том, что она сознательно не признается» [17]. Основной источник невротической тревожности – боязнь потенциального вреда, который может причинить освобождение влечений.

Отечественные психологи А.И. Захаров и А.С. Спиваковская в своих исследованиях также выделяют тревожность и беспокойство ребенка как факторы, предрасполагающие к неврозу. По их мнению, тревожность может быть сопряжена с неврозом или с другими психическими расстройствами. В этих случаях необходима помощь медицинских специалистов. И.В. Тоболина, описывая случаи из практики, выявила, что родители неосознанно проецировали свои собственные страхи, которые сами испытывали в детстве, на своих детей. Дети улавливали материнские страхи и продуцировали уже собственные, соответствующие родительским ожиданиям [27].

Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни. Параллельно с семьей она берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка и становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка.

Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни. «Тревожность как определенный эмоциональный настой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов» [33;47]. Часто родители обращаются к специалистам за помощью, когда проблемы, возникшие в дошкольном детстве, приобретают особую остроту с поступлением ребенка в школу. При этом проблемы адаптации к школе могут усугубить старые трудности и породить новые, «школьные» проблемы.

Ожидание надвигающейся опасности сочетается с чувством неизвестности: ребенок, как правило, не в состоянии объяснить, чего же, в сущности, он опасается. В отличие от сходной с ней эмоции страха, тревога не имеет определенного источника. Она диффузна и поведенческий может проявляться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

 В сфере теории однозначно выделяют две большие группы признаков тревоги: первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая – реакции, протекающие в психической сфере. Сложность описания этих проявлений заключаются в том, что все они по отдельности и даже в определенной совокупности могут сопровождать не только тревогу, но и другие состояния, переживания, такие, как отчаяние, гнев и даже радостное возбуждение [31].

Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны, причудливы и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений. Иногда напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам причиняет себе боль.

Обычно тревога представляет собой переходящее состояние, она ослабевает, как только человек реально сталкивается с ожидаемой ситуацией и начинает ориентироваться и действовать. Однако, бывает и так, что ожидание, порождающее тревогу, затягивается, и тогда уже имеет смысл говорить о тревожности.

Тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли эффективности общения, предприимчивости, создает трудности при знакомстве с новыми людьми. В целом, тревожность является субъективным показателем неблагополучия личности. Но чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги. Именно, поэтому для профилактики тревожно-невротического типа развития личности необходимо помогать детям находить эффективные способы, с помощью которых они могли бы научиться справляться с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости [30;51].

В целом причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами. С целью опасения от страха, беспокойства, чувства беспомощности и изоляции у индивида появляется определение «невротические» потребности, которые она называет невротическими чертами личности, усвоенными в результате порочного опыта.

Ребенок, испытывая к себе враждебное и безразличное отношение окружающих, охваченный тревогой, вырабатывает свою систему поведения и отношения к другим людям. Он становится злобным, агрессивным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Однако, такое поведение не приводит к успеху, напротив, оно еще более обостряет конфликт и усиливает беспомощность и страх [14].

Трансформация тревоги от матери к младенцу выдвигается Салливеном как постулат, но для него остается неясным, по каким каналам осуществляется эта связь. Салливен, указав на основную межличностную потребность – потребность в нежности, которая присуща уже младенцу, способному к сопереживанию в межличностных ситуациях, показывает генезис этой потребности, проходя через каждый возрастной период. Так, у младенца потребность в нежности матери, в детстве – потребность во взрослом, который мог бы быть соучастником его игр, в отрочестве – потребность в общении со сверстниками, в юношеском возрасте – потребность в любви. У субъекта есть постоянное стремление к общению с людьми и потребность в межличностной надежности. Если же ребенок встречает недружелюбие, невнимание, отчужденность близких людей, к которым он стремиться, то это вызывает у него тревогу и мешает нормальному развитию. У ребенка формируется деструктивное поведение и отношение к людям. Он становится либо озлобленным, агрессивным, либо робким, боится делать желаемое, предвидя неудачи, проявляет непослушание. Это явление Салливен называет «враждебной трансформацией», источником ее является тревога, вызванная неблагополучием в общении.

Для каждого периода развития характерны свои преобладающие источники беспокойства. Так, для двухлетнего ребенка источником тревоги является разлука с матерью, у шестилетних детей – отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В подростковом возрасте – боязнь быть отвергнутым сверстниками. Тревога толкает ребенка на такое поведение, которое может избавить его от неприятностей и страха [10].

С развитием у ребенка воображения беспокойства начинает сосредоточиваться и на воображаемых опасностях. А позднее, когда развивается понимание значение соревнования и успеха, оказаться смешным и отвергнутым. С возрастом у ребенка происходит некоторая перестройка по отношению к объектам беспокойства. Так, постепенно уменьшается беспокойство в ответ на известные и неизвестные стимулы, но к 10-11 годам увеличивается беспокойство, Связанное с возможностью быть отвергнутым сверстниками. Многое из того, что тревожит в эти годы, остается в той или иной форме у взрослых [7].

Чувствительность объекта к событиям, которые могут вызвать беспокойство, зависит, прежде всего, от понимания опасности, а также в значительной степени, от прошлой ассоциации человека, от действительной или воображаемой неспособности его справиться с положением, от того значения, которое он сам придает случившемуся.

Таким образом, для того, чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание не на специфических симптомах беспокойства. На заложенных в их основе причинах - обстоятельствах и условиях, так это состояние у ребенка часто возникает от чувства неуверенности, от требований, которые оказываются выше его сил, от угроз, жестоких наказаний, неустойчивой дисциплины.

Полностью снять состояние тревоги, можно лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно .

Деструктивная тревога вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Конечно, не только тревога служит причиной нарушений в поведении. Существуют и другие механизмы отклонения в развития личности ребенка. Однако психологи-консультанты утверждают, что, большая часть проблем, по поводу которых родители к ним обращаются, большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитанию в своей основе связано с тревожностью ребенка [35].

Б. Кочубей, Е. Новикова рассматривают тревожность в связи с половозрастными особенностями.

Считают, что в дошкольном и младшем школьном возрастах мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. В этом возрасте они более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что облегчает почву для формирования различных типов неврозов.

Оказалось, что по содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков, причем, чем старше дети, чем значительнее эта разница. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми; их беспокоит отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с ними.

То, что больше всего тревожит мальчиков, можно назвать одним словом: насилие. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: учителя, директор школы.

Возраст человека отражает не только уровень его физиологической зрелости, но и характер связи с окружающей реальностью, особенности внутреннего уровня, специфику переживания. Школьная пора - важнейший этап в жизни человека, в течении которого принципиально меняется его психологический облик. Меняется характер тревожных переживаний. Интенсивность тревоги от первого к десятому классу возрастает больше чем в два раза. Максимального возрастного развития страх быть не тем достигается в младшем школьном возрасте – от 8 до 11 лет, когда дети втягиваются в учебу, с интересом овладевают новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и переживают по поводу отметок. Если социально опосредованный страх быть не тем возникает уже в старшем дошкольном возрасте, то он, как большое число страхов, будет больше выражен при тревожно-мнительных характерах родителей и соответствующем стиле их отношений с детьми [34;52].

По мнению многих психологов, уровень тревожности начинает резко повышаться после 11 лет, достигая апогея к 20 годам, а к 30 постепенно снижается.

Чем старше становится ребенок, тем конкретнее, реалистичнее его тревоги. Если маленьких детей беспокоят сверхъестественные чудовища, прорывающиеся к ним через порог подсознания, то подростков беспокоит ситуация, связанная с насилием, ожиданием, насмешками.

Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Наиболее частыми причинами такого внутреннего конфликта являются: ссоры между людьми, равно близкими ребенку, когда он вынужден принимать сторону одного из них против другого; несовместимость разных систем требований, предъявляемых ребенку, когда, к примеру, то, что разрешают и поощряют родители, не одобряется в школе, и наоборот; противоречия между завышенными притязаниями, нередко внушенными родителями, с одной стороны, и реальными возможностями ребенка, с другой, неудовлетворение основных потребностей, таких, как потребность в любви и самостоятельности [51;2]

Таким образом, противоречивые внутренние состояния души ребенка могут быть вызваны:

- противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников;

- неадекватными требованиями, несоответствующими возможностям и стремлениям ребенка;

- негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное зависимое положение [6].

Во всех трех случаях возникают чувство «потери опоры», утрата прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире.

Тревога далеко не всегда выступает в явной форме, поскольку является довольно тягостным состоянием. И как только она возникает, в душе ребенка включается целый набор механизмов, которые «перерабатывают» это состояние во что-то другое, пусть тоже неприятное, но не столь невыносимое. Это может неузнаваемо изменить всю внешнюю и внутреннюю картину тревоги.

Самый простой из психологических механизмов срабатывает практически мгновенно: лучше бояться чего, чем неизвестно чего-то. Так, возникают детские страхи. Страх – «первая производная» тревоги. Его преимущество – в его определенности, в том, что он всегда оставляет какое свободное пространство. Если, например, я боюсь собак, я могу гулять там, где собак нет, и чувствовать себя в безопасности. В случаях ярко выраженного страха его объект может не иметь ничего общего с истинной причиной тревоги, породившей этот страх. Ребенок может панически бояться школы, но в основе этого лежит семейный конфликт, глубоко им переживаемый. Хотя страх по сравнению с тревогой дает несколько большее чувство безопасности, все же и это состояние, жить в котором очень трудно. Поэтому, как правило, переработка тревожных переживаний на стадии страха не заканчивается. Чем старше дети, тем реже проявление страха, и тем чаще – другие, скрытые формы проявления тревоги [49;5]

Однако, необходимо учитывать, что тревожный ребенок просто не нашел другого способа борьбы с тревогой. При всей неадекватности и нелепости таких способов их нужно уважать, не высмеивать, а помогать ребенку другими методами «отреагировать» на свои проблемы, нельзя разрушать «островок безопасности», ничего не давая взамен.

Прибежищем многих детей, их спасением от тревоги является мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его неудовлетворенные потребности. Сама по себе, фантазия – замечательное качество, присущее детям. Позволяющая человеку выходить в своих мыслях за пределы действительности, строить свой внутренний мир, нескованный условными рамками, творчески подходить к решению различных вопросов. Однако, фантазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть постоянная взаимная связь [69].

Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этого свойства. Мечта не продолжает жизнь, а скорее, противопоставляет себя ей. В жизни я не умею бегать – в мечтах завоевываю приз на районных соревнованиях; я - не общительный, у меня мало друзей - в мечтах я являюсь лидером огромной компании и совершаю героические поступки, вызывающие у всех восхищения. То, что такие дети и подростки, на самом деле, могли бы достичь предмета своих мечтаний, их, как, не странно не интересует, даже если это стоит незначительных усилий. Реальные их достоинства и победы ждет та же участь. Они, вообще, стараются не думать о том, что есть на самом деле, поскольку все реальное для них наполнено тревогой. Собственно говоря, реальное и фактическое, у них меняется местами: они живут именно в сфере своей мечты, а все, что за пределами этой сферы, воспринимается как тяжелый сон.

Однако, такое уход в свой иллюзорный мирок недостаточно надежен – рано или поздно требование большого мира ворвутся в мир ребенка и нужны, будут более веские эффективные методы защиты от тревоги.

Тревожные дети нередко приходят к простому умозаключению, – чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. По выражению Эрика Берна, они пытаются передать свою тревогу другим. Поэтому агрессивное поведение часто является формой сокрытия личностной тревожности.

Тревогу бывает очень трудно разглядеть за агрессивностью. Самоуверенные, агрессивные, при каждом удобном случае, унижающие других, тревожными отнюдь не выглядят. Его речи и манеры небрежны, одежда имеет оттенок бесстыдства и излишней «раскомплексованности». И, тем не менее, нередко в глубине души у таких детей скрывается тревога. А поведение и внешний вид - лишь способы избавления от чувства неуверенности в себе, от сознания своей неспособности жить, как хотелось бы.

Другой, часто встречающийся исход тревожных переживаний – пассивное поведение, вялость, апатия, безынициативность. Конфликт между противоречивыми стремлениями разрешился за счет отказа от любых стремлений [39].

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Также дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии.

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряженны. Отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают [18].

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте – неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так, отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви. Неудовлетворение потребности в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Она «привязывает» к себе ребенка, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость [17].

В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью, не справиться, сделать не так, как нужно. Нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми.

Тревожность ребенка может вызываться и особенностями взаимодействия взрослого с ребенком: превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. И в первом и втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не «угодить» им, преступить жесткие рамки.

Говоря о жестких рамках, имеется в виду ограничения, устанавливаемые педагогом. К ним относятся ограничения спонтанной активности в играх, в деятельности и т.д.; ограничение детской непоследовательности на занятиях, например, обрывание детей. К ограничениям можно также отнести и прерывание эмоциональных проявлений детей. Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог [62;14].

Жесткие рамки, устанавливаемые авторитарным педагогом, нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени, и порождает страх не успеть или сделать неправильно.

Дисциплинарные меры, применяемые таким педагогом, чаще всего сводятся к порицаниям, окрикам, отрицательным оценкам, наказаниям.

Непоследовательный учитель вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований учителя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступать в том или ином случае.

Педагогу также необходимо знать ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность, прежде всего ситуацию неприятия со стороны значимого взрослого или со стороны сверстников; ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой. Заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдается, то тревожность ребенка увеличивается.

Следующая ситуация – ситуация соперничества, конкуренции. Особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. Гиперсоциализация – это интенсивная социализация всего сущего, находящегося за «верхней границей» социума. Еще одна ситуация – ситуация повышенной ответственности. Когда, тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежд, ожиданий взрослого и быть ли отверженным [30;19]

В подобных ситуациях тревожные дети отличаются, как правило, неадекватной реакцией. В случае их предвидения, ожидания или частых повторов одной и той же ситуации, вызывающей тревогу, у ребенка вырабатывается стереотип поведения, некий шаблон, позволяющий избежать тревоги или максимально ее снизить. К таким шаблонам можно отнести систематический отказ от ответов на занятиях, отказ от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство, а также молчание ребенка вместо ответов на вопросы незнакомых взрослых или тех, к кому ребенок относится негативно.

Можно согласиться с выводом А.М. Прихожан, о том, что «тревожность в детском возрасте является устойчивым личностям образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлениях. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим, когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты при доминировании эмоционального … является производной широкого круга семейных нарушений».

Таким образом, в понимании природы тревожности у разных авторов можно проследить два подхода - понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакций на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

1.2. Арт-терапия как метод психолого-педагогической коррекции

Коррекция представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи [10]. Успех в коррекционной деятельности в значительной степени определяется тем, какие положения, принципы положены в ее основу.

Основной принцип согласно Д.Б. Эльконина – принцип единства диагностики и коррекции [36]. В то же время, рассматривая психокоррекционный процесс как систему, А.С. Спиваковская выделяет в ней четыре основных этапа: диагностический, установочный, коррекционный и оценочный. Отметим, что эти этапы успешно используются в практической работе психолога [26].

Таким образом, для того чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от проблем тревожности, психологу необходимо не только знать, что это такое, какую функцию она выполняет, как возникает и развивается, но и знать как предупредить тревожность и что предпринять, если она уже у детей есть.

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия. Привлекательность сказок для психологической коррекции вообще и коррекции страхов, в частности состоит, прежде всего, в естественности развертывания сюжетной линии, отсутствии нравоучений. В образной форме ребенок в сказках проживает проблемы, через которые проходило все человечество (отделение от родителей, проблема выбора, несправедливость и т.д.). И, несомненно, наиболее важным является то, что в сказке зло всегда наказуемо, но даже из плохих поступков можно извлечь хороший урок.

Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т.д. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения [37].

Почему сказка так эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте?

Во-первых, восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у детей этого возраста очень развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем. Происходит это не потому, что дошкольник так хорошо разбирается в человеческих взаимоотношениях, а потому, что положение героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет ребенку усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств сохраняет в младшем школьном возрасте одим из лучших методов коррекции - игра. В практике детской психотерапии одним из первых применил игру З. Фрейд [38].

Игра как метод психотерапии и психокоррекции стала применяться в начале двадцатого века [26]. Игры широко применяются в работе как со страдающими неврозами детьми, так и со здоровыми. Предметом коррекции игровой психотерапии могут быть и бедность эмоционального мира ребенка, эмоциональная неотзывчивость, запаздывание развития высших чувств, неадекватное эмоциональное реагирование [6].

Известный специалист в области психокоррекции дошкольников А.С. Спиваковская, отмечая специфичность использования игры в коррекционных занятиях, обращает внимание на ее полифункциональность. При помощи игры можно решать самые разные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого – оказывать растормаживающий, тонизирующий эффект, а для третьего стать шкалой коллективных отношений [23].

Теория детской игры подробно изучена отечественной психологии. Сущности, мотивом, структуре и функции игрового поведения посвящены исследования Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, Б.Д. Эльконина и других [36; 37]. Исследователи рассматривают игру, как эволюционно и исторически сложившийся вид специфической деятельности человека, которая особенно ярко проявляется в детском возрасте.

Игра позволяет проектироваться в выполнении двигательных актов и общественных взаимодействий, которые будут необходимы в жизни, она служит тренировкой и обогащает информацию об окружающей среде. Игра влияет на развитие самых важных сторон поведения и индивида.

Одним из распространенных методов работы, используемым А. И. Захаровым в рамках игровой терапии, можно считать «преодоление страхов посредством направленного (тематического) рисования». В результате проведенной им поэтапной коррекционной работы на I этапе в среднем 40% страхов нейтрализуется в своем угрожающем значении. На последнем этапе в пределах 75-80% случаев страхи уходят полностью [40].

И.И. Мамайчук считает методы арт-теапии наиболее эффективными в коррекции страхов детей и подростков [26].Прежде всего, рисование и изображение связано с радостью, именно по этой причине Г. Шоттенлоэр рекомендует использовать метод изотерапии при психокоррекционной работы с детьми, имеющими душевные раны, неразрешенные внутренние конфликты, тревожных детей. Она полагает, что радость повышает уверенность, формирует позитивное отношение к жизни, а это именно те качество в развитии которых особо нуждается тревожный ребенок, страдающий большим количеством страхов. При рисовании возможно переосмысление событий, формирования своеобразной независимости, которая все больше будет развиваться с возрастом ребенка [41].

Арт-терапия возникла в 30-е годы нашего века. Первый урок применения арт-терапии относится к попыткам коррекции эмоционально-личностных проблем детей, эмигрировавших в США из Германии во время второй мировой войны.

Первые попытки использовать арт-терапию для коррекции трудности личностного развития относятся к 30-м годам двадцатого века, когда арт-терапевтические методы были применены в работе с детьми, испытавшими стресс в фашистских лагерях и вывезенными в США. С тех пор арт-терапия получила широкое распространение и используется как самостоятельный метод и как метод, дополняющий другие техники.

Термин «арт-терапия» (буквально: терапия искусством) ввел в употребление Адриан Хилл при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья [ 28;32].

Это специализированная форма [психотерапии](http://psyera.ru/3343/krizisnaya-psihoterapiya), основанная на искусстве, в первую очередь, изобразительном и творческой деятельности.

Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей 3. [Фрейда](http://psyera.ru/zigmund-freid-bio.htm)и К. Г. [Юнга](http://psyera.ru/karl-yung-bio.htm), а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. [Роджерса](http://psyera.ru/karl-rodzhers-bio.htm) и А. [Маслоу](http://psyera.ru/abraham-maslou-bio.htm).

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арт-терапии является механизм сублимации. По мнению К. Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арт-терапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я».

Важнейшей техникой арт-терапевтического воздействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия [10].

С точки зрения представителя гуманистического направления, коррекционные возможности арт-терапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Создаваемые клиентом продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родственниками, детьми, родителями, сверстниками, сослуживцами и т.д.). Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышают самооценку клиента и степень его самопринятия и самоценности [9].

В качестве еще одного возможного коррекционного механизма, по мнению сторонников обоих направлений, может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения.

В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, картина, скульптура) считался выражением неосознаваемых психических процессов. Арт-терапия достаточно широко распространена. В 1960 г. в Америке была создана Американская арт-терапевтическая ассоциация. Подобные ассоциации возникли также в Англии, Японии, Голландии. Несколько сотен профессиональных арт-терапевтов работают в психиатрических и общесоматических больницах, клиниках, центрах, школах, тюрьмах, университетах [69;4].

Арт-терапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов.

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии.

Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [11].

Цели арт-терапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение).

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.

3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Продукты художественного творчества относительно долговечны, и клиент не может отрицать факт их существования. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о клиенте, который может помогать в интерпретации своих произведений.

4. Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.

5. Наладить отношения между психологом и клиентом. Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

6. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинами или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм.

7. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию.

8. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арт-терапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

Использование элементов арт-терапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы. Искусство приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься [29].

Первоначально арт-терапию применяли в больницах и психиатрических клиниках для лечения больных с выраженными эмоциональными нарушениями. В настоящее время рамки применения арт-терапии значительно расширились, постепенно она отделилась от своей психоаналитической первоосновы.

Приемы арт-терапии используются при исследовании внутрисемейных проблем. Родственникам предлагается вместе поработать над художественными проектами или изображать свои представления состояния дел в их семействе.

Арт-терапия дает выход [внутренним конфликтам](http://psyera.ru/prichiny-i-posledstviya-vnutrilichnostnogo-konflikta-osnovnye-priemy-i-sposoby-ego-preduprezhdeniya) и сильным эмоциям, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, дисциплинирует группу, способствует повышению самооценки клиента, способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает художественные способности. В качестве материалов на занятиях по арт-терапии используются краски, глина, клей, мел. Арт-терапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме [32].

Во время творческого самовыражения в ходе проведения арт-терапии возможно взрывное высвобождение сильных эмоций. Если при этом отсутствует твердый и опытный руководитель, то некоторые члены группы или индивиды могут оказаться буквально раздавленными собственными чувствами. Поэтому предъявляются особые требования к подготовке психолога, работающего в технике арт-терапии.

Арт-терапия имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных и созидательных навыков. Есть свидетельства тому, что выражение мыслей и чувств средствами изобразительного искусства может способствовать улучшению отношений с партнерами и повышению самооценки [43].

Недостатком арт-терапии может являться то, что глубоко личный характер выполняемой клиентом работы может способствовать развитию у него нарциссизма и привести к уходу в себя вместо того, чтобы способствовать самораскрытию и установлению контактов с другими людьми. У некоторых людей самовыражение средствами искусства вызывает очень сильный протест, хотя для большинства такие способы самовыражения представляются наиболее безопасными [7].

Существует две формы арт-терапии: пассивная и активная.

При пассивной форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения.

При активной форме арт-терапии клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д.
Занятия по арт-терапии могут быть структурированными и неструктурированными.

При структурированных занятиях тема жестко задается и материал предлагается психологом. Как правило, по окончании занятий обсуждаются тема, манера исполнения и т.д.

При неструктурированных занятиях клиенты самостоятельно выбирают тему для освещения, материал, инструменты.

* Существуют различные варианты использования метода арт-терапии:
• использование уже существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию клиентами;
• побуждение клиентов к самостоятельному творчеству;
• использование имеющегося произведения искусства и самостоятельное творчество клиентов;
• творчество самого психолога (лепка, рисование и др.), направленное на установление взаимодействия с клиентом.

Основные направления в арт-терапии: динамически ориентированная арт-терапия берет свое начало в психоанализе и основывается на распознавании глубинных мыслей и чувствований человека, извлеченных из бессознательного в виде образов. Каждый человек способен выражать свои внутренние конфликты в визуальных формах. И тогда ему легче вербализовать и объяснить свои переживания [29;41].

В США одним из родоначальников использования искусства в терапевтических целях была исследовательница М. Наумбург (1966). Ее работы были основаны на представлениях 3. Фрейда, согласно которым первичные мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются не вербально, а в форме образов и символов. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения, все те явления, которые анализируются психологами психоаналитической ориентации [32].

В рамках динамически ориентированной арт-терапии выделяют творческую, интегральную, деятельную, проективную, сублимационную арт-терапии.

К средствам арт-терапии относят резьбу по дереву, чеканку, мозаику, витражи, лепку, рисунок, поделки из меха и тканей, плетение, шитье, выжигание.

Гештальториентированная арт-терапия.

Целями коррекции в этом виде арт-терапии выступают:
• излечивание или восстановление адекватной «Я - функции»;
• помощь клиенту в осознании и интерпретации собственных переживаний с помощью образов-символов;
• пробуждение творческих сил, спонтанности, оригинальности, способности раскрываться, душевной гибкости.

Методами арт-терапии в гештальториентированном подходе являются: рисование, ваяние, моделирование с бумагой, красками, деревом, камнем, образные разговоры, написание рассказов, пение, музыка, выразительное движение тела [1].

Арт-терапевтические занятия проводятся двумя способами. В первом случае клиенту предоставляется возможность изготовить поделку из конкретного материала по собственным рисункам на определенную тему. При этом удается увидеть удивительные необычные сочетания цветов, своеобразную форму, самобытное выражение сюжета. Все это непосредственно связано с особенностями мироощущения клиента, его чувствами, переживаниями, отражающими скрытые от сознания символы. Арт-терапия позволяет получить в этом случае дополнительный диагностический материал, свидетельствующий о проблемах клиента .

Второй вариант - неструктурированное занятие. Клиенты сами выбирают тему, материал, инструменты. В конце занятий проводится обсуждение темы, манеры выполнения и т.д.

Многими авторами подчеркивается роль арт-терапии в повышении адаптационных способностей клиентов в повседневной жизни.

Основная роль в арт-терапии отводится самому психологу, его взаимоотношениям с клиентом в процессе обучения его творчеству. Основная задача арт-терапевта на первых этапах – преодоление смущения клиента, его нерешительности или страха перед непривычными занятиями. Нередко сопротивление приходится преодолевать постепенно. Функции арт-терапевта достаточно сложны и меняются в зависимости от конкретной ситуации.

Некоторые авторы считают, что арт-терапевту необходимо владеть всеми видами перечисленных работ, поскольку при проведении занятий приходится не только рассказывать, но и непременно показывать и обучать. Другие считают, что задачей арт-терапевта является создание особой атмосферы, которая будет способствовать спонтанному проявлению творчества клиента, и при этом невладение арт-терапевтом в совершенстве используемым материалом ставит его как бы на одну линию в творческом плане с клиентом и способствует самораскрытию клиентов [29;21].

Активная деятельность и творчество способствуют расслаблению, снятию напряженности у клиентов. Дополнительные возможности самовыражения и новые навыки способствуют ликвидации негативного отношения к арт-терапевтическим занятиям и страха перед ними. Для изменения и повышения самооценки большую роль играют постоянный интерес и положительная оценка со стороны арт-терапевта, других клиентов. Вновь приобретенные способы самовыражения, положительные эмоции, возникающие в процессе творчества, снижают агрессивность, повышают самооценку («Я не хуже других»). Эмоциональная заинтересованность активирует клиента и открывает путь для более эффективного коррекционного воздействия [2].

Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания клиента через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арт-терапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества. Существуют возрастные ограничения использования арт-терапии в форме рисунка и живописи.

Арт-терапия рекомендуется детям с 6 лет, так как в возрасте до 6 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь осваивают материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается в рамках игрового экспериментирования и не становится эффективной формой коррекции. Подростковый возраст в связи с возрастанием в этом возрасте самовыражения и в связи с овладением техникой изобразительной деятельности представляет особо благодатную среду для применения арт-терапии [37;50].

Арт-терапия, направленная на коррекцию личностного развития, в зарубежной психологии широко применяется для разных возрастных групп: для детей с 6 лет, подростков, для взрослых и юношей. В последнее время широко применяется и в коррекции негативных личностных тенденций у лиц старшего и пожилого возраста [29].

В зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта можно выделить следующие виды арт-терапии: рисуночную терапию, основанную на изобразительном искусстве; библиотерапию, как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений; музыкотерапию; хореотерапию и др.

Наиболее полно разработана арт-терапия в узком смысле слова, т.е. рисуночная терапия и драмтерапия.

Показаниями для проведения арт-терапии как рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация клиента, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная «Я - концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия [10;3].

Применение методов арт-терапии, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, арт-терапия позволяет объединить клиентов в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом [37].

Методы арт-терапии позволяют психологу как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к клиенту и групповую форму работы. Как правило, арт-терапевтические методы присутствуют в любой программе коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры.

Создание продукта в процессе арт-терапии обусловлено целой системой побуждений, центральными из которых являются:

• стремление субъекта выразить свои чувства, переживания во внешней действенной форме;

• потребность понять и разобраться в том, что происходит в себе;

• потребность вступить в коммуникацию с другими людьми, используя продукты своей деятельности;

• стремление к исследованию окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира в виде рисунков, сказок, историй.

Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация.

Методы арт-терапии в коррекционной работе позволяют получить следующие позитивные результаты:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы.

2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение клиентов.

3. Дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.

4. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Эти условия обеспечиваются за счет того, что изобразительная деятельность требует планирования и регуляции деятельности на пути достижения целей.

5. Оказывает дополнительное влияние на осознание клиентом своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

6. Существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я - концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного клиентом.

Об эффективности арт-терапии можно судить на основании положительных отзывов клиентов, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий. Многочисленные данные показывают, что клиенты нередко открывают в себе творческие возможности и после прекращения арт-терапии продолжают самостоятельно увлеченно заниматься разными видами творчества, навыки которых они приобрели в процессе занятий.

* 1. Арт-терапия в коррекции тревожности младших школьников

В настоящее время психологами и терапевтами используются самые разнообразные методы коррекции тревожности у детей (игра-терапия, сказка-терапия, арт-терапия, изо-терапия и т.п.). Все эти методы работают достаточно успешно, если соответствуют психическим особенностям как ребенка, так и терапевта, а также при наличии необходимых условий для работы. Последний фактор оказывается немаловажным: обустройство помещения для игра-терапии, например, требует значительных организационных и финансовых затрат. Поэтому в современных условиях именно методы арт-терапии, в частности, психотерапии через рисунок, оказываются наиболее эффективными. Ребенок, рисуя то, что его интересует и волнует, получает уникальную возможность «выплеснуть» на бумагу свои переживания, а не «хранить» их в себе [7]. Прорисовывая их, ребенок как бы «изживает» вызванный ими страх [11].

В работе с детьми важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы, и арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для его психики способом. Сам ребенок, как правило, даже не осознает того, что с ним происходит, ему просто очень тревожно [13].

Рисование позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, свободно выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, помогает быть самим собой, мечтать и надеяться. Рисование — это не только отражение в сознании детей окружающей их действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действительности, ее моделирование и трансформация. Дети любят рисовать, это предмет школьной программы начальной и основной школы вплоть до десятого класса, и они легко откликаются на предложение психолога рисовать во время встреч. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами [36].

Арт-терапия посредством рисования, безусловно, отличается от обучения изобразительному искусству. Согласно К. Рудестаму, в арт-терапевтическом контексте занятия изобразительным искусством носят спонтанный характер, в отличие от тщательно организованной деятельности по обучению рисованию или рукоделию. Важно, что при использовании изобразительного искусства в качестве терапевтического средства специальная подготовка и художественные таланты пациентов не играют роли. Большое значение имеют творческий акт и особенности внутреннего мира творца. Ведущий должен поощрять участников выражать свои внутренние переживания как можно более произвольно и спонтанно и не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ [66;4].

Арт-терапия предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности. Поощряется спонтанный характер творческой деятельности. Участники определяются с замыслом, выбирают форму, материалы, цвета в соответствии с выбранной темой, сами контролируют последовательность действий. За ребенком остается право выбирать меру участия в групповой работе. Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой [30].

Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, на эмоциональную поддержку, на выработку гуманно-ориентированных моделей поведения.

Таким образом, арт-терапия позволяет каждому участнику оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными, на его взгляд, детьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе. При этом гуманистический подход не декларируется, а реально воплощается на практике [13].

При реализации арт-терапии необходимо придерживаться определенных правил. Так, в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждение. Ребенок вправе выбирать виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе.

 Ребенок может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («Включенность» детей в групповую коммуникацию во многом определяется педагогической этикой и мастерством психолога). Ребенок имеет право просто наблюдать за деятельностью остальных участников или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам. В арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания [18].

Детям присущи некоторые особенности, которые позволяют психологу широко использовать арт-терапию и рисование в частности.

Во-первых, дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия для них более естественна, и рисование особенно важно для тех, кто не может «выговориться». В творчестве выразить свои мысли, чувства и фантазии легче, чем рассказать о них.

Во-вторых, дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания звучат в изображениях более непосредственно, не пройдя цензуры сознания. Поэтому отражение в рисунке ситуации, их бытия в мире, их чувства и переживания легко доступны для восприятия, анализа и трансформации.

В-третьих, живость и богатство детской фантазии безграничны. Творческое воображение ребенка способно развивать как реальные, жизненные и практические истории на основе обсуждения рисунков, так и сказочные, фантастические сюжеты, после проговаривания которых каким-то невероятным, чудесным способом происходит исцеление и появляются силы для существования в ситуации, которую дети не могут изменить. Речь идет об удивительной пластичности психики ребенка, о его естественной склонности к творческой деятельности, чему не устаешь удивляться.

Достоинство метода рисования заключается не только в том, что рисование позволяет максимально выразить себя и отыграть психотравмирующие ситуации, но и в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций: мышления, способности выразить себя в речи, представления, памяти, воображения, зрительно-моторной координации, оно способствует восстановлению и более тонкому дифференцированию идеомоторных актов. Рисование развивает ребенка [7].

Рисование выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку пережить травмирующие события и ситуации, восстановить эмоциональное равновесие, сформировать психологические защиты и повзрослеть. Оно является одним из эффективных способов коррекции негативных эмоциональных состояний. Именно через рисунок (динамику его изменения) дошкольника и младшего школьника, можно, осуществить не только диагностику актуальных эмоциональных проблем, личностного характера, но и довольно успешно проводить их коррекцию [19;1].

Нужно заметить, что работа с ребенком — это процесс, который требует осторожности и деликатности, процесс, при котором то, что происходит в душе психотерапевта, взаимодействует с происходящим в душе ребенка. Видение и понимание психологом отраженного в рисунке непосредственного восприятия ребенком своей ситуации, его переживаний, чаще всего неосознаваемых и невербализуемых, позволяет вести беседу по тому, что изображено на рисунке.

С этого момента терапевтический процесс может проходить следующие этапы:

**1. Прояснение отношения ребенка к процессу рисования, к самой работе.** Предпринимаются действия, направленные на то, чтобы ребенок делился своими ощущениями, чувствами, возникающими по отношению к самой работе, к процессу рисования. В результате ребенок начинает лучше осознавать себя, то, что он делает.

**2. Описание рисунка с точки зрения ребенка.** Ребенок делится впечатлениями о самом рисунке, описывает его так, как ему хочется. Это следующий этап осознания себя.

**3. Обсуждение содержания рисунка.** Обсуждается содержание рисунка, его части и детали, появившиеся образы предметов, людей, животных. Проговариваются и обсуждаются конкретные чувства, вызванные изображенной ситуацией и всем тем, что с ней было связано. Проводится необходимая работа с переживаниями.

**4. Описание рисунка с использованием слова «Я».** Психотерапевт просит ребенка описать рисунок так, как будто картинкой является он сам, с использованием слова «Я» (если это уместно).

**5. Идентификация.** Выбираются важные для ребенка предметы на рисунке, для того чтобы он идентифицировал их с чем-нибудь или с кем-нибудь. На этом этапе достигается дальнейшая концентрация внимания ребенка, обострение осознания себя.

**6. Работа с героями рисунка.** Ребенку предлагается вести диалог между двумя героями его рисунка или противоположными сторонами образа или предмета (например, доброта и злость, любовь и ненависть, горе и радость, сила и слабость, либо счастливая и печальная сторона образа).

**7. Обсуждение цветовой гаммы рисунка.** Психотерапевт просит ребенка обратить внимание на цвет: что он означает, о чем говорит.

**8. Установление параллелей с ситуациями жизни и их обсуждение.** На этом этапе рисунок откладывается и прорабатываются реальные жизненные ситуации или рассказы, вытекающие из рисунка или возникшие в ходе беседы. В процессе работы осуществляется наблюдение за внешними проявлениями: особенностями оттенка голоса ребенка, положением тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, припоминание, тревогу, страх, осознание чего-либо, сопротивление.

Не нужно бояться некоторого оживления боли и страхов, происходящего в процессе рисования, поскольку это одно из условий полного их устранения или трансформации. Гораздо хуже, если они останутся тлеть в психике, готовые вспыхнуть в любой момент [15].

Таким образом, коррекция представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи.

К коррекционным методам эмоционально-личностных расстройств у детей (игра-терапия, сказка-терапия, арт-терапия, изо-терапия и т.п.).

Арт-терапия является специализированной формой психотерапии, основанной на сильном влиянии искусства на эмоциональную и личностно-смысловые сферы человека, систему его отношений, в первую очередь изобразительного искусства, а также творческой деятельности, связанной с изобразительным искусством [7].

Достоинство метода рисования заключается не только в том, что рисование позволяет максимально выразить себя и отыграть психотравмирующие ситуации, но и в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций: мышления, способности выразить себя в речи, представления, памяти, воображения, зрительно-моторной координации, оно способствует восстановлению и более тонкому дифференцированию идеомоторных актов. Рисование развивает ребенка [9].

Обобщив вышесказанное можно заключить, что эмоциональная сфера - это процесс, отражающий личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Понимание эмоций и чувств – также важный пункт в формировании растущего человека. Изучением эмоциональной сферы занимались: В. Вундт, К. Изард, С. Л. Рубинштейн, Г. Ш. Шингаров, П. М. Якобсон, В. Н. Мясищев, В. К. Вилюнас, Я. М. Веккер, Г. А. Фортунатов, А. К. Леонтьев, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович.

Младший школьный возраст - это возраст интенсивного развития эмоциональной сферы. Ближе к семи и, особенно, восьми годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов развивается тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам [33]. Зачастую родители обращаются к специалистам за помощью, когда проблемы, возникшие в дошкольном детстве, приобретают особую остроту с поступлением ребенка в школу. При этом проблемы адаптации к школе могут усугубить старые трудности и породить новые, «школьные», проблемы [11].

Коррекция представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи. К коррекционным методам эмоционально-личностных расстройств у детей относятся игра-терапия, сказка-терапия, арт-терапия, изо-терапия и т.п.

Причем арт-терапия отличается наиболее сильным влиянием на эмоциональную и личностно-смысловые сферы младшего школьника, так как рисование и изображение связано, прежде всего, с радостью, а радость повышает уверенность, формирует позитивное отношение к жизни, а это именно те качество в развитии которых особо нуждается тревожный ребенок, страдающий большим количеством страхов. Таким образом, при рисовании возможно переосмысление событий, формирования своеобразной независимости, которая все больше будет развиваться с возрастом ребенка. Достоинство метода рисования в арт-терапии заключается так же еще и в том, что рисование позволяет максимально выразить себя и отыграть психотравмирующие ситуации, но и в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций: мышления, способности выразить себя в речи, представления, памяти, воображения, зрительно-моторной координации, оно способствует восстановлению и более тонкому дифференцированию идеомоторных актов, т.е., рисование развивает ребенка.

**Глава 2. Программа экспериментального исследования применения методов арт-терапии для коррекции тревожности детей младшего школьного возраста**

2.1. Обоснование выбора методов диагностики уровня тревожности младших школьников

Как отмечают психологи, определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности, связанная напрямую с адаптационным потенциалом. У каждого человека существует свой желательный или оптимальный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Причинами тревожности и эмоциональной напряженности в детском возрасте зачастую является смена социальной обстановки и отношений, изменение привычного ритма жизни, отсутствие рядом близких людей, которые помогли бы решить определенные возникающие проблемы. Также выделяют две значимые группы признаков детской тревожности: к первой относятся физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; ко второй – реакции, протекающие в психической сфере ребенка. Сложность описания этих проявлений заключаются в том, что все они по отдельности и даже в определенной совокупности могут сопровождать не только тревогу, но и другие состояния и переживания, такие как отчаяние, гнев и даже радостное возбуждение. Причинами тревоги в детском возрасте может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежности в его взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

С целью выявления уровня тревожности учащихся начальных классов нами был проведен психолого-педагогический эксперимент, включающий в себя несколько этапов:

I этап – подбор методик по изучению уровня тревожности младших школьников и проведение констатирующего эксперимента,

II этап – проведение формирующего эксперимента в общеобразовательном учреждении,

III этап – проведение контрольного среза по выявлению уровня тревожности младших школьников и оформление полученных результатов в дипломное исследование.

Исследование проводилось в МАОУ г. Улан-Удэ СОШ № 35. В эксперименте приняли участие учащиеся 2 класса в количестве 50 человек: 25 учеников (2 «А») – экспериментальная группа, 25 учеников (2 «Б») – контрольная группа.

Для выявления уровня тревожности мы использовали следующие методики:

1. Шкала явной тревожности для детей CMAS (адаптация А.М. Прихожан).
2. «Детский тест тревожности» Р. Тэмла, М. Дорки, В. Амена.
3. Проективный тест «Рисунок семьи».

«Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена представляет собой проективный детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест  исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха. Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка. Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими, в частности, в семье, в детском саду (Приложение 1).

По окончании проведения методики мы провели качественный и количественный анализ данных. Количественный анализ осуществляется на основании данных протокола и вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

ИТ = Число эмоциональных негативных выборов х 100%

14

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

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

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

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

Результаты уровня тревожности мальчиков представлены в рисунках 1 (класс 2 «А») и 2 (класс 2 «Б»).

Рисунок 1

Диаграмма уровня тревожности мальчиков 2 «А» по методике

«Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

Рисунок 2

Диаграмма уровня тревожности мальчиков 2 «Б» по методике

«Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

Результат уровня тревожности у девочек также показал, высокую и среднюю степень тревожности. Данные отражены в рисунках 3 (класс 2 «А») и 4 (класс 2 «Б»).

Рисунок 3

Диаграмма уровня тревожности девочек 2 «А» по методике

«Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

Рисунок 4

Диаграмма уровня тревожности девочек 2 «Б» по методике

«Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

 Далее мы сравнили уровень тревожности мальчиков и девочек и пришли к выводу, что насыщенность беспокойства, степень тревожности у мальчиков больше. Они наиболее беспокойны, больше, чем девочки, опасаются физического насилия, несчастливых ситуации, а кроме того наказания, какие возможно ждать от отца с матерью, либо за пределами семьи (например, со стороны преподавателей). Результаты мы представили в рисунках 5, 6.

Рисунок 5

Сравнительная диаграмма общего уровня тревожности учащихся 2 «А» класса по методике «Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

Рисунок 6

Сравнительная диаграмма общего уровня тревожности учащихся 2 «Б» класса по методике «Детский тест тревожности» Тэмла, Дорки, Амена (в %)

Тест «Шкала явной тревожности для детей CMAS» (адаптация А.М. Прихожан) направлен на выявление **тревожности** как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Шкала была разработана Palermo в 1956 г. американскими психологами A. Castaneda, В.R. McCandless, D.S. на основе шкалы явной тревожности взрослых (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор (J.A. Taylor) в 1953г. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 наиболее показательных, с точки зрения проявления хронических тревожных реакций, пункта. Особенность ее заключается в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющих тенденцию испытуемого к социально одобряемым ответам. Показатели ее выявляются ответами как положительными, так и отрицательными (Приложение 2).

Обработанные результаты мы представили в таблице 1 и в рисунке 7.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня тревожности

по «Шкале тревожности для детей CMAS»

| Уровни тревожности | Контрольная группа (2«А» класс) | Экспериментальная группа (2«Б» класс) |
| --- | --- | --- |
| Количество человек | % | Количество человек | % |
| Низкий | 2 | 8 | 2 | 8 |
| Нормальный | 6 | 24 | 4 | 16 |
| Средний | 5 | 20 | 9 | 36 |
| Явно повышенный | 7 | 28 | 6 | 24 |
| Очень высокий | 5 | 20 | 4 | 16 |

Рисунок 7

Диаграмма уровня тревожности по методике

«Шкала явной тревожности для детей CMAS» (в %)

По итогам констатирующей диагностики мы получили следующие результаты, что 66% учеников экспериментальной группы имеют показатели уровня тревожности выше нормы.

Стоит отметить, что в работе с детьми применяется не так уж много информативных методик, которые описывали бы все многообразие внутренней психической жизни ребенка, его чувств и переживаний. К тому же детям довольно трудно отвечать на различные тесты и анкеты, часто им не хватает слов, чтобы выразить то, что их беспокоит, чего они хотят, по поводу чего переживают. Это вызывает трудности при словесном описании, т.к. дети испытывают сложности при вербализации своих чувств и переживаний и менее способны к рефлексии. А, испытывая страх, дети тем более не могут сказать, что конкретно их беспокоит, чего они боятся, или вообще не говорят об этом взрослым.

Поэтому наиболее часто в работе с детьми используются проективные методики, в том числе рисунки. При этом спонтанная изобразительная деятельность предполагает внимание к внутреннему миру ребенка и способна выражать неосознаваемое содержание его психической жизни. Таким образом, переживания детей непосредственнее и живее, чем в словах, «звучат» в изобразительной продукции. Запечатленные в ней, они легко доступны для восприятия и анализа, и при необходимости к ним можно возвратиться и видоизменять при дальнейшей работе. Поэтому нами в качестве дополнительной методики для диагностики внутрисемейных отношений и на наличие признаков тревожности был использован проективный тест «Рисунок семьи» [13], данный тест позволяет отследить эмоциональные проблемы и трудности взаимоотношений в семье ребенка, увидеть его субъективную оценку о его месте в семье и отношениях с другими членами семьи.

Г.Т. Хометаускас в своей работе «Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи» говорит об особенности графических презентаций членов семьи, тем самым выражающих чувства ребенка к ним, то, как ребенок их воспринимает, какие характеристики членов семьи для него значимы, какие вызывают тревогу [44].

По мнению В.К. Лосевой, тест помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи: как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, а также те взаимоотношения, которые вызывают в нем тревогу [45].

Ситуация в семье, которую родители оценивают положительно, может быть воспринята ребенком совершенно противоположно. Узнав, каким он видит окружающий мир, семью, родителей, себя, можно понять причины возникновения мно­гих проблем ребенка и эффективно помочь ему при их решении.

Порядок проведения. На первом этапе ребенка просят: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью» (Приложение 3). Отметим, что не следует давать каких-то указаний и уточнений, на вопросы отвечать уклончиво: «Рисуй так, как тебе хочется». На втором этапе – из беседы с ребенком, которая по традиции проводится после самого процесса рисования, – следует узнать:

- чья семья изображена им на рисунке – его самого или какого-нибудь друга, или вымышленного героя;

- где находятся изображенные персонажи и чем заняты в данный момент;

- какого пола каждый персонаж и какова его роль в семье;

- кто из них самый приятный и почему, кто самый счастливый и почему;

- кто самый грустный (сам ребенок из всех персонажей?) и почему;

- если бы все собрались на прогулку на автомобиле, но места на всех не хватило, то кто бы из них остался дома;

- если один из детей ведет себя плохо, как он будет наказан.

Учащиеся обеих групп показали следующие результаты по проективному тесту «Лицо семьи», представленные в рисунках 8 (класс 2«А») и 9 (класс 2«Б»))

Рисунок 8

Диаграмма уровня тревожности учащихся 2 «А» по проективной методике «Лицо семьи» (в%)

Рисунок 9

Диаграмма уровня тревожности учащихся 2 «Б» по проективной методике «Лицо семьи» (в%)

Отсутствие стандартной процедуры обработки данных, большие индивидуальные различия при выполнении рисунка детьми, клиническая ориентация теста, позволяющая увидеть и интерпретировать определенные символы рисунка в качестве показателей нарушений взаимодействий в семье, но не позволяющая выделить на основе изображения одни и те же характеристики для всех обследуемых детей, – все это не позволило использовать данный тест в качестве основной методики для диагностики детско-родительских отношений. Результаты тестирования использовались при качественном анализе в сопоставлении с результатами теста «Выбери нужное лицо» по шкале отношений «Ребенок-Взрослый».

На первом этапе исследовался общий уровень тревожности по тесту Шкала явной тревожности для детей CMAS (адаптация А.М. Прихожан), включающая в себя 53 вопроса.

При качественном анализе показателей тревожности ответы ребенка анализируются отдельно. Выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (или подобной) ситуации, приведенные в Таблице 2, показали, что в ситуации Взрослый-Ребенок (В-Р) испытывали тревожность 24,88% детей, в ситуации Ребенок-Ребенок (Р-Р) - 46,4% детей, примерно 25,36% детей имеют травматический опыт Типичных Жизненных Ситуаций (ТЖС) (умывание, еда в одиночку, сон в одиночестве). В основном дети переживают ситуативную тревожность, вызванную стрессовыми ситуациями (укладывание спать, точное выполнение требований взрослых, агрессия со стороны других детей, наказание и др.).

В методике были предложены ситуации взаимодействия «В-Р» и «Р-Р» и ситуации жизненного опыта.

Таблица 2

Показатели тревожности

| Факторы тревожности | Количество испытуемых, в % |
| --- | --- |
| В ситуации Взрослый-Ребенок (В-Р) | 24,88% |
| В ситуации Ребенок-Ребенок (Р-Р) | 46,40% |
| Типичные Жизненные Ситуации (ТЖС) | 25,36% |

Используя данную методику, мы рассматривали не общий показатель тревожности, а рассматривали каждый параметр в отдельности, поэтому каждый параметр был для нас информативным и определенным образом наталкивал на выявление причин возникновения тревожности.

Таким образом, можно судить о неблагополучных отношениях детей в общении и играх с детьми, о нарушенной системе социальных отношений.

Тревожность в общении со сверстниками возникает в ситуациях агрессии со стороны детей, непринятием ребенка в игру, в совместную деятельность, вследствие чего у него снижается самооценка, возникает чувство ущербности, изолированности, неполноценности.

Дети реагируют беспокойно, с недовольством, чувством обиды, ревности, злости к сверстникам в ситуациях тревоги, связанных с игровыми навыками, с организацией игры, с установлением игровых отношений, взаимодействием в игре, непринятием в игру детей.

Тревожность в общении с взрослыми возникает в ситуациях наказания, упреков, игнорирования со стороны взрослых, что влечет неуспешность в деятельности у детей из-за чувства неуверенности, боязни сделать что-то не так, из-за вины за сделанное.

В связи с тем, что значительное количество испытуемых в обеих группах имеет повышенные и высокие показатели уровня тревожности, нами была разработана программа коррекции с использованием методов арт-терапии.

2.2. Система коррекционно-развивающих занятий, направленных

на снижение тревожности у детей

С целью снижения тревожности в поведении детей младшего школьного возраста нами была предпринята попытка составления коррекционно-развивающей программы, направленной на решение проблемы тревожности и страхов у детей.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- Составить коррекционно-развивающую программу, направленную на снижение тревожности у детей.

- Изучить влияние специально организованных коррекционных занятий, направленных на снижение тревожности у детей.

У младших школьников тревожность еще не является устойчивой личностной характеристикой и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима.

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране разработаны такими учеными как Б.Г. Ананьев, А.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др. [37]. Наиболее оптимальными методами психокоррекции эмоционального развития являются изотерапия (рисование страхов), игротерапия (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, и др.) [2; 6; 7; 8; 9]. А также методологической основой формирующего эксперимента послужил конспект занятий О.А. Кругловой «Коррекция детских страхов с использованием изотерапии» (для детей старшего дошкольного возраста) [24].

Формирующая работа имела несколько направлений.

Первое направление включало в себя работу с педагогическим коллективом и родительской общественностью. На открытом педагогическом совете учителям и воспитателям было прочитано сообщение:

«Причины детских страхов и способы решения данной проблемы»

В ходе изложения материала учителям и родителям была объяснена значимость рассматриваемой проблемы, т.е. был сделан основной акцент на том, что в дошкольном возрасте одной из основных причин возникновения неадекватного поведения ребенка является тревожность. Далее было рассказано о причинах страхов, путях решения проблемы.

В процессе проведения открытого педагогического совета учителя и родители были наглядно ознакомлены с результатами тестирования детей Тест «Рисунок семьи» с анализом рисунков детей с выявленными признаками тревожности. Все присутствующие имели возможность работать в группе - совместное обсуждение того, что следует и не следует делать родителям (см. Приложение Д).

Проведение программы с детьми не требовало специальных материалов: понадобились только тетради для рисования и записей, наборы цветных карандашей. Работа осуществлялась с помощью игровых методов, метода изотерапии с элементами сказкотерапии и упражнений на релаксации

Цель коррекционной работы – создание условий для снижения общей и школьной тревожности до уровня «нормы», соответствующего возраста.

Задачи:

- развитие у школьников умений и навыков психофизической саморегуляции (снятие мышечного и эмоционального напряжения) и навыков владения собой в критических ситуациях;

- повышение уровня овладения формами адекватного выражения различных эмоциональных состояний;

- развитие навыка осознания учащимися мотивов поведения;

- повышение самооценки младших школьников.

Форма работы **–** групповая. Упражнения программы могут использоваться в индивидуальных коррекционных занятиях.

Продолжительность программы тренинга рассчитана на 1,5 месяца. Рекомендованная периодичность коррекционно-развивающих занятий 1-2 раза в неделю.

Структура содержание коррекционной программы.Программа состоит из 12 занятий, в каждом из которых представлено по 3-5 упражнения. Продолжительность занятий 40-45 минут.

Программа включает в себя методы и техники арт-терапии, игровой терапии, психогимнастики, психодрамы, упражнения на мышечную релаксацию.

### Техническое оснащение и оборудование: альбомные листы, цветная бумага, карандаши, ручки, музыкальный центр, [магнитно-маркерная](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B9%20%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D1%82%D1%8C%20%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%80%D0%BE%D0%BC&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcleverplus.ru%2Fshop%2FCID_65.html&ei=oS-lUP3hG82Q4gSU4oG4CA&usg=AFQjCNH7owY9PLz7ltwOczeqEsOW-pNYcA) доска, акварельные краски, гуашь, пластилин.

Условия эффективности проведения тренинговой программы:

- осторожно оценивать результат деятельности ребенка;

- создавать в группе климат безусловного принятия каждого ребенка.

Оценка эффективности коррекционной программы будет проводится посредством повторной диагностики уровня школьной и общей тревожности младших школьников через 1,5-2 месяца после завершения коррекционной работы с детьми с целью выявить следующие личностные изменения:

- снижение у учащихся уровня тревожности по результатам диагностики (контрольного среза);

- повышение успеваемости и социального статуса учащихся в классном коллективе;

- субъективная оценка учащимися своего самочувствия и эмоционального состояния.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста содержит следующие тематические блоки:

1. Диагностический
2. Установочный
3. Коррекционный
4. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий

Содержание программы

Диагностический блок

Психодиагностическое обследование детей младшего школьного возраста. Психодиагностическое обследование родителей.

Установочный блок

Знакомство. Установление правил взаимодействия в группе. Сплочение группы, закрепление правил.

Коррекционный блок

Закрепление мотивации групповой работы, проработка личных трудностей. Вербализация содержания школьной тревожности. Разрядка школьной тревожности. Тренировка чувств понимания и сопереживания. Формирование навыков сотрудничества у детей. Снятие мышечного напряжения. Тренировка гибкости поведения. Повышение самооценки. Развитие навыков общения и уверенного поведения. Отработка полученных навыков. Итоговое занятие.

Оценка эффективности коррекционных воздействий

Психодиагностическое обследование тревожности детей младшего школьного возраста.

Планирование коррекционно-развивающей программы

Установочный блок

Занятие 1

Знакомство. Установление правил взаимодействия в группе

Цель занятия: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

Оборудование: листы бумаги, карандаши, краски, заготовки варежек из картона.

1. Вводное слово ведущего.

Краткое выступление ведущего с це­лью информирования участников группы о целях и форме занятий. Вырабатывает ритуал приветствия.

1. Упражнение «Снежный ком».

Цель: знакомство участников группы друг с другом, демонстрация стиля взаимоотноше­ний с ведущим группы и ее членами.

Инструкция: Психолог предлагает познакомится друг с другом, путем создания снежного кома. Для этого каждый должен придумать себе прилагательное, которое начинается с той же буквы что и его имя. Потом психолог начинает первым: он говорит свое имя и прилагательное к нему. Второй человек, сидящий от психолога справа, должен сначала повторить его высказывание, а затем сказать свое. Дальше каждый последующий должен сначала повторить все предыдущие высказывания, начиная с высказывания психолога, а затем назвать свое. Так количество высказываний будет постепенно увеличиваться, образуя «снежный ком». Затем, если группа большая, можно предложить учащимся на небольших листочках (заготовленных заранее) написать свои имена и прикрепить их к груди на английские булавки. В конце занятия их можно собрать в отдельную коробку, чтобы на следующем занятии снова ими воспользоваться.

1. Упражнение «Радость».

Цель:учитель вместе с детьми ообсуждение коллективное правило о работе в группе.

Инструкция: Учитель, предлагает вспомнить, что в классах нашей группы будет итоговая работа, и что по его результатам выяснилось, что всем им очень часто мешает какая –то тревога, когда они волнуются, переживают из-за того, что еще не случилось и т.д. Дальше учитель говорит внимание на том, что все дети собрались здесь для того, чтобы научиться справляться с этими неприятными чувствами. Но в общей работе могут быть разные трудности, о которых они бы не хотели говорить и чтобы знали другие сверстники.. Для того чтобы этого не было, участникам предлагается написать соглашения (или правила) группы. Первым правилом будет, например, «Не разглашать тайны» (означает, что каждый может рассказывать своим друзьям и родителям что они сами делали на этом занятии, но не может говорить о том, что делал или говорил другой человек (на доску крепится лист на нем записывается правило).Далее составляется свод правил, затем все участники ставят под ними свои подписи в знак того, что будет их соблюдать. Если кто-то не согласен с правилами группы, он ее покидает.

1. Упражнение «Варежки».

Цель:повысить сплоченность группы че­рез совместную деятельность.

Инструкция: В случайном порядке раздаются пар­ные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» ва­режек). Задача: найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляет свое тво­рение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактичная по­мощь ведущего.

1. Итог урока. Обсудить результат урока. Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии, его проведение.

Занятие 2

Сплочение группы, закрепление правил

Цель занятия: развитие способности слаженной работы в группе, закрепление правил.

Оборудование: специального нет.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Печатная машинка».

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Инструкция: Психолог предлагает: «Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, “В лесу родилась елочка”». Каждый по очереди производит по одной букве слова («В – л – е – с – у …»). В конце слова – все встают, на знак препинания - топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши». При этом оговаривается одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания. Начали. Ну, а сейчас можно оценить, кто у нас вышел в победители. Спасибо, на этом игра закончена.

1. Игра «Рука».

Цель: развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развития эмпатии.

Инструкция: Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-че­тыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количе­ство пальцев. Играет только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев. В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиг­рать», пока группа не работает синхронно, а участники не пытают­ся понять и почувствовать друг друга. В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдель­ных ребят в адрес других в контексте работы группы данные осо­бенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно, для индивидуальной работы с ребенком.

1. Игра «Дотронься до...»

Цель: развитие сплоченности через физи­ческий контакт, для внимания к окружающим.

Инструкция: Водящий (им стано­вятся все участники по очереди) называет какой-то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друге. Игру можно усложнить: если один игрок дотрагивается до второго, то второму нельзя при­касаться к первому (следовательно, он должен включить в игру кого-то третьего). Намеренное или даже случайное причинение боли другим детям в контексте групповой работы регулируется на основе правил работы группы.

1. Рефлексия результатов занятия.

Занятие 3

Закрепление мотивации групповой работы, проработка личных трудностей.

Цель занятия: развитие мотивации, снятие напряжения, осознание своих трудностей.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Гусеница».

Цель: закрепления мотивации групповой работы, развития группо­вой сплоченности.

Оборудование: воздушные шары, резиновые мячи, альбомные листы, цветные карандаши, краски, ручки.

Инструкция: Игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя и слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями осталь­ных участников. Ведущий говорит: «Ребята, сейчас мы с вами будем одной большой гусени­цей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. По­стройтесь цепочкой, руки положите на плечи впереди стоящего. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до воздушного шара (мяча) строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, вы должны пройти по определенному маршруту».

Для наблюдающих: обратите внимание, где располага­ются лидеры, кто регулирует движение «живой гусеницы».

1. Упражнение «Части моего «Я».

Цель: осознание и проговаривание своих трудностей, снятие напряжения.

Инструкция: Ведущий предлагает детям вспомнить, какими они были в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожи на себя самих, будто это разные люди) как они, случается, внутренний диалог с собой и попытаться нарисовать эти разные черты своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически. После выполнения задания участники в том числе, ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на их изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий собирают рисунки с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей.

1. Упражнение «Мои трудности».

Цель: вербализация собственных трудностей, развитие доверия друг к другу.

Инструкция: Детям предлагается вспомнить, что им трудно в жизни и нарисовать свои трудности с помощью символов, чучел и т.д. После обсуждаются рисунки и участники группы дают советы по их преодолению.

5 . Рефлексия результатов занятия.

Коррекционный блок

Занятие 4

Вербализация содержания школьной тревожности

Цель: осознание причин школьной тревожности, формирование позитивного отношения к школьным занятиям.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски, ручки, пластилин.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Изобрази предмет»

Цель: создание рабочего настроения, обра­щения к школьным заботам.

Инструкция: Детям нужно придумать и без слов изоб­разить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участни­ки группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

1. Упражнение «Фигура монстра».

Цель: вербализация и работа со школьной тревожностью в безопасной форме, снижения школьной тревожности.

Инструкция: Участники объединяются в группы  с одинаковыми страхами или похожими. Ведущий предлагает вспомнить, что больше всего тревожит в школе каждого участника.  Какие ситуации, задания, люди их беспокоят. Далее, предлагается вылепить эту тревогу. Причем, не саму ситуацию, а те чувства, которые беспокоят в этой ситуации. На что похожи эти чувства, с чем или с кем ассоциируются.  (Дети лепят тревогу). После каждый рассказывает про свои беспокойства и соединяет их вместе с другими, чтобы  получился монстр. Каждая группа представляет своего монстра, рассказывает, как он появился и из чего состоит, сочиняет страшилку, но в кульминации должно случиться что-то приятное, смешное, а может даже он станет чем-то полезен.

1. Рефлексия результатов занятия.

Занятие 5

Разрядка школьной тревожности

Цель: определение страхов и причин тревожного состояния. Развитие чувства уверенности в своих силах и самопринятия.

Оборудование: альбомные листы, ручки, карандаши, матерчатая повязка для глаз.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Школа»

Цель: снятие страха перед школой.

Инструкция: Игра состоит из 2 этюдов (на выбор).

1 этюд – «Школа для животных». Из общего числа детей отбираются те дети, которые боятся школы. Каждый ребёнок по желанию выбирает для себя роль какого-либо животного (трясущегося от страха зайца, агрессивного тигра). «Животные» рассаживаются за парты, входит «учитель» (ведущий) и начинает урок. «Животные» ведут себя в соответствии со своей ролью. Если у детей есть страх не перед школой, а перед учителем, то один из детей играет учителя: «Здравствуйте, звери! Кто выучил домашнее задание?»"

2 этюд – «Школа для людей». Если в первом этюде допускались различные звериные ситуации, то во втором школа представлена как нечто светлое, возвышенное, доброе. Проводится урок рисования. Дети рисуют сюжет «ШКОЛА». Один из детей выполняет роль учителя. Можно модифицировать урок рисования. «Учитель» рисует на доске какую-либо фигуру (круг, квадрат). Дети перерисовывают эту фигуру, «учитель» обязательно хвалит тех, у кого получается хороший рисунок.

1. Упражнение «Слепой танец».

Цель: Развитие чувства уверенности, доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения.

Инструкция: Ведущий говорит участникам группы: «Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будет «слепой». Другой останется «зрячим» и смо­жет водить «слепого». Теперь возьмитесь за руки и потан­цуйте друг с другом под легкую музыку (1-2 минуты). Те­перь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».

В качестве подготовительного этапа можно посадить де­тей попарно и попросить их взяться за руки. Тот, кто видит, двигает руками под музыку, а ребенок с завязанными глаза­ми пытается повторить эти движения, не отпуская рук, 1-2 минуты. Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрыть глаза, успокойте его и не на­стаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами.

1. Рефлексия результатов занятия.

Занятие 6

Тренировка чувств понимания и сопереживания. Формирование навыков сотрудничества у детей

Цель: развитие внимания к поведению другого и способности получения обратной связи.

Оборудование: несколько булавок для одежды, ручки, листы бумаги.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Таможня»

Цель: развитие самостоятельности суждений

Инструкция: Ведущий: «Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них – контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве «предмета контрабанды» используется реальный маленький предмет – булавка) «Итак, кто хочет быть таможенником?»

Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают «таможенника». Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить «Кто из них, привозит контрабанду». Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли «таможенника» побывали двое – трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

1. Упражнение «Бутерброд с ореховым маслом»

Цель: развитие умения понимать душевное состояние другого и способов взаимодействия с окружающим миром.

Инструкция: Для выполнения этого упражнения мне понадобится один желающий. (Дальше инструкция дается после того, как выйдет помощник)Твое задание – объяснить младшему брату, как сделать бутерброд с ореховым маслом. Братом буду я. Я буду выполнять все твои инструкции.(Следовать указаниям учащегося необходимо настолько точно, насколько он говорит, не боясь взывать смех своими действиями. Младший брат ничего не знает: ни как открыть банку с маслом, ни как открыть пакет с хлебом, ни какой стороной ножа пользоваться и т.д.)

Это упражнение должно показать, как тяжело порой слушающему понимать мысли говорящего.

1. Упражнение «Комплимент».

Цель: снятие остаточного напряжения, получение обратной связи.

Инструкция: Участники становятся в два круга лицом друг к другу, образуя внешний и внутренний круги. Внутренний стоит на месте, а внешний передвигается на 1 человека после взаимного общения и преподнесения комплимента друг другу. Условие: называть друг друга по имени, смотреть в глаза партнеру и улыбаться.

5 . Рефлексия результатов занятия.

Занятие 7

Снятие мышечного напряжения

Цель: обеспечение состояния эмоционального комфорта путем снятия мышечного напряжения в теле. Дать возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.

Оборудование:высокий стул, корона из бумаги.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Упражнение «Смена ритмов»

Цель: Помочь тревожным детям включиться в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение.

Инструкция: Если воспитатель хочет привлечь внимание детей, он начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, счи­тать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно воспитатель, а вслед за ним и дети, хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

1. Упражнение «Подарок под елкой».

Цель: Расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.

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

1. Упражнение «Волшебный стул».

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

Инструкция: Предварительно взрослый должен узнать «историю» имени каждого ребенка – его происхож­дение, что оно означает. Кроме этого надо изготовить коро­ну и «Волшебный стул» – он должен быть обязательно вы­соким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы, причем имена самых тревожных де­тей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа об его имени он сидит на троне в короне. В конце игры можно предложить детям придумать раз­ные варианты его имени (нежные, ласкательные). Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о короле.

5 . Рефлексия результатов занятия.

Занятие 8

Тренировка гибкости поведения

Цель: формирование положительной стратегии взаимодействия, закрепление коммуникативных навыков учащихся

Оборудование: картонный ящик с заданиями на бумажных листах.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Иголочка и ниточка»

Цель: Активизация совместной деятельности, работа в группе.

Инструкция: Один ребенок берет на себя роль «иголки» и встает первым, остальные дети «ниточка» встают за ним, держа друг друга за пояс. По сигналу взросло­го «иголочка» начинает двигаться в любом направлении, «ниточка» старает­ся двигаться в такт, чтобы не отстать (не порваться). Играть можно несколько раз и менять ведущего.

1. Упражнение «Чемпионат»

Цель: рассмотреть разные случаи отказа от выполнения просьбы или разные случаи высказывания просьбы.

Инструкция: Разбейтесь на пары. Каждая пара должна взять из ящика задание, которое она должна выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку дается 1 минута, на выполнение не более 3 минут. Все остальные – судьи. Они оценивают выступление по 2 критериям: за точность выполнения задания, за использованные средства. Ведущий подсчитывает очки. Чемпионы награждаются.

1. Упражнение «Утро».

Цель: развитие гибкости поведения.

Инструкция: Участникам предлагается выбрать себе роль: папы, мамы, бабушки, брата, сестры и т.д. Роли обсуждаются. После чего предлагается разыграть ситуацию «Семья утром». Например: Мама готовит завтрак, папа застилает постель, дедушка читает газету, бабушка ругает дедушку т.п. Детям, испытывающим труд­ности в моделировании поведения, ведущий может оказать под­держку и помощь.

1. Рефлексия результатов занятия.

Занятие 9

Повышение самооценки

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

Оборудование: карточки с надписями одобряемого действия.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Упражнение «Похвалилки».

Цель: способствует повышению самооценки ребенка, повышает его значимость в коллективе.

Инструкция: Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие, ребенок должен «озвучить» карточку. Причем, начав словами «Однажды я...». Например: «Однажды я помог товарищу в школе» или «Однажды я очень быстро выполнил домашнее задание» и т. д. На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу (или по 74 очереди) делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке. После того как все дети выскажутся, взрослый может обобщить сказанное. Если же дети готовы к обобщению без помощи взрослого, пусть они сделают это сами. В заключении можно провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно относиться к людям, окружающим нас.

1. Упражнение «За что меня любит мама».

Цель: Способствует повышение значимости каждого ребенка в глазах окружающих его детей.

Инструкция:

Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый ребенок по очереди говорит всем, за что его любит мама. Затем можно попросить одного из детей (желающего), чтобы он повторил, за что любит мама каждого присутствующего в группе ребенка. При затруднении другие дети могут ему помочь.

После этого целесообразно обсудить с детьми, приятно ли было им узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили. Дети обычно сами делают вывод о том, что надо внимательно относиться к окружающим и слушать их

1. Игра «Зайки и слоники».

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

Инструкция:

Психолог предлагает следующее: «Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называ­ется «Зайки и слоники». Сначала мы с вами будем зайка­ми-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дро­жит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать ма­леньким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т. д. Дети показывают. «Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Дети разбегаются по группе, клас­су, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят вол­ка?..» Педагог играет с детьми в течение нескольких ми­нут. «А теперь мы с вами будет слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размерен­но, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают сло­ны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дру­жат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изобра­жают бесстрашного слона.

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

1. Рефлексия результатов занятия

Занятие 10

Развитие навыков общения и уверенного поведения

Цель: развитие навыков общения, снятие напряжения и скованности в общении, осознание различных черт характера и чувств.

Оборудование: «волшебная палочка» (ручка или маленькая указка, обкрученная фольгой).

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Упражнение «Молекулы».

Цель: раскрепощение участников.

Инструкция: Представим себе, что все мы атомы. Атомы выглядят так (*показать*). Атомы постоянно двигаются и объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно определяется тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться, и я буду говорить, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждый. Молекулы выглядят так (*показать*). Возможная модификация: скорость движения атомов и собранных молекул зависит от температуры окружающей среды. Если тренер называет отрицательную температуру, движение замедляется или даже останавливается, при повышение – ускоряется. По завершению упражнения можно задать вопросы: – Как вы себя чувствуете? – Все ли соединились с теми, с кем хотели?

1. Упражнение «Любимые вещи».

Цель: развивать коммуникативные способности, укреплять единство группы.

Инструкция: Психолог говорит следующее: «Сядьте по трое. Сейчас каждый из вас по очереди будет рассказывать остальным о какой-нибудь вещи, которая ему особенно дорога. Это может быть игрушка, книжка, или даже кухонный стол, за которым вечером собирается вся семья. Надо будет постараться объяснить, почему именно эта вещь так важна для вас и почему вам хочется рассказать о ней. Внимательно слушайте и запоминайте, о чем говорят ваши партнеры, чтобы суметь потом рассказать об этом другим. Затем дети объединяются, и каждый ребенок рассказывает классу о вещи, которую особенно любит один из членов его тройки, и о том, почему она ему так дорога.

По завершению можно обсудить задание:

— Есть ли вещи, которые одинаково дороги многим ребятам?

— Какие вещи дороги твоей маме (папе)?

— Какая вещь особенно дорога твоему лучшему другу?

— Какая вещь была тебе дорога раньше, а теперь потеряла свою значимость?

— Что ты ощущаешь, когда можешь рассказать другим о важной для тебя вещи?

1. Игра «Волшебная палочка».

Цель: дать ребенку возможность задуматься и подвести итог прошедшей недели, нескольких дней, развивать навык общения и групповую сплоченность.

Инструкция: Психолог предлагает сесть всем участникам группы, образуя круг, и посмотреть на волшебную палочку, которую он принес. После он сообщает, что право говорить получит только тот ребенок, у которого в руках будет находится волшебная палочка. Все остальные должны будут внимательно слушать до тех пор, пока палочка не перейдет к ним. Условие будет следующее: каждый, кто держит волшебную палочку, должен рассказать всем, что хорошего случилось с ним на прошлой неделе или за последние дни. Когда рассказчик закончит, он сам решит, кому передать палочку дальше.

Другие возможные вопросы:

— Что было для тебя на прошлой неделе самым трудным?

— Хотел ли ты на прошлой неделе что-нибудь сделать, что пришлось отложить на будущее?

— Было ли на прошлой неделе что-нибудь, что ты делал действительно с удовольствием?

Необходимо следить за тем, чтобы каждый ребенок получил слово.

1. Рефлексия результатов занятия

Занятие 11

Отработка полученных навыков

Цель: закрепление и активизация самосознания, разрядка тревожности.

Оборудование: небольшой мячик, например, теннисный.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Игра «Продолжить».

Цель: определить, что понял для себя ребенок в период прохождения коррекционной программы, и как это отразилось на его самоотношении.

Инструкция: В руках психолога мяч. Он объясняет участникам группы правила игры: он будет кидать одному из участников мяч и начинать предложение, а он должен бросить его обратно, назвав окончание, пришедшее ему на ум. И так всем участникам группы. Все предложения будут касаться ребенка. Одни и те же «начала» могут прилетать к ребенку несколько раз, но придуманные им «окончания» должны различаться. Предложения могут начинаться со слов: «Я умею...», «Я могу...», «Я хочу научиться...», «Я чувствую себя смелым, когда …

1. Игра «Благодарность без слов».

Цель: формирование осознанного отношения к своей личности и своим чувствам.

Инструкция: Участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том, что чувствовал, выполняя это упражнение; искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером; понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

1. Упражнение «Путешествие на облаке».

Цель: расслабить мышечное и напряжение в теле.

Инструкция:

«Сядьте поудобнее и закройте глаза. Два-три раза глубоко вдохните и выдохните... Я хочу пригласить тебя в путешествие на облаке. Прыгни на белое пушистое облако, похожее на мягкую гору из пухлых подушек. Почувствуй, как твои ноги, спина, попка удобно расположились на этой большой облачной подушке… Теперь начинается путешествие. Твое облако медленно поднимается в синее небо. Чувствуешь, как ветер овевает твое лицо?.. Здесь, высоко в небе, все спокойно и тихо. Пусть твое облако перенесет тебя сейчас в такое место, где ты будешь счастлив… Постарайся мысленно «увидеть» это место как можно более точно. Здесь ты чувствуешь себя совершенно спокойно и счастливо. Здесь может произойти что-нибудь чудесное и волшебное... (*30 секунд*)… Теперь ты снова на своем облаке, и оно везет тебя назад, на твое место в классе. Слезь с облака и поблагодари его за то, что оно так хорошо тебя покатало... Теперь понаблюдай, как оно медленно растает в воздухе... Потянись, выпрямись и снова будь бодрый, свежий и внимательный»

1. Рефлексия результатов занятия.

Занятие 12

Итоговое занятие

Цель: осознание мотивов межличностных отношений, тренировка гибкости поведения, закрепление позитивного отношения к себе и окружающим, завершение группы.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски, бланки с написанными ситуациями.

1. Ритуал приветствия (включение в работу).
2. Упражнение «Я не такой, как все, и все мы разные»

Цель: подвести к пониманию того, что все люди разные и достойны уважения.

Инструкция: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия “радости”. Делается вывод о том, что каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

1. Упражнение «Заявление»

Цель: понимание собственных мотивов и переживаний, интеграция полученного опыта на занятиях.

Инструкция: Каждому участнику раздается бланк с написанными на нем ситуациями. Необходимо будет каждому участнику вписать напротив ситуации что он чувствует, почему он это чувствует и наиболее подходящий способ поведения в ней.

8. Заключительное слово ведущего.

Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу. (Все дарят друг другу теплые слова)

С целью определения эффективности реализованной нами программы коррекции тревожности младших школьников с помощью методов арт-терапии на контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический срез. Диагностика проводилась с помощью шкалы явной тревожности CMAS для детей (адаптация А.М. Прихожан).

Мы получили результаты, представленные в таблице 3:

Таблица 3

 Результаты диагностики уровня тревожности на заключительном этапе эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни тревожности | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Количество человек | % | Количество человек | % |
| Низкий | 2 | 8 | 1 | 4 |
| Нормальный | 6 | 24 | 12 | 48 |
| Несколько повышенный | 4 | 16 | 9 | 36 |
| Явно повышенный | 8 | 32 | 3 | 12 |
| Очень высокий | 5 | 20 | 0 | - |

Рисунок 10

Сравнительная диаграмма уровня тревожности по методике

«Шкала явной тревожности для детей CMAS» (в %)

По результатам констатирующей диагностики мы получили следующие результаты. В экспериментальной группе 4% опрошенных имеют низкий уровень тревожности, 48 % нормальный, 36% – средний. Явно повышенный и очень высокий уровень тревожности имеют 12% и 0% учеников соответственно. Таким образом, 48% учеников в экспериментальной группе имеет показатели уровня тревожности выше нормы.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, представлены в таблице 4:

Таблица 4

Сравнительная таблица уровней тревожности в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни тревожности | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Низкий | 8 % | 8 % | 8 % | 4 % |
| Нормальный | 24 % | 24 % | 16 % | 48 % |
| Несколько повышенный | 20 % | 16 % | 36 % | 36 % |
| Явно повышенный | 28 % | 32 % | 24 % | 12 % |
| Очень высокий | 20 % | 20 % | 16 % | - |

Рисунок 11

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента (в%)

Из данных диаграммы мы выявили положительную динамику в экспериментальной группе. После реализации программы коррекции тревожности с помощью методов арт-терапии сократилось количество детей с очень высоким уровнем тревожности с 16% до 0, с явно повышенным уровнем тревожности с 24% до 12%, с низким уровнем с 8% до 4%. Количество детей с нормальным уровнем тревожности выросло с 16% до 48%.

Проанализировав и сравнив результаты диагностического обследования «до» коррекционной работы и «после», была прослежена динамика снижения тревожности у детей по отношению к ряду типичных жизненных ситуаций Теста «Выбери нужное лицо» и представим результаты в рисунке 12.

Рисунок 12

Сравнительные результаты по методике тревожности Р. Тэммла, В. Амена, М. Дорки (в %)

Из результатов видно, что снизился высокий индекс тревожности у 28% детей. Увеличилось количество детей со средним уровнем тревожности, что является нормой. У 13% детей были выявлены низкие показатели тревожности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что при организации психокоррекционной работы удается уменьшить

Следовательно, можно сделать вывод, что арт-терапия является эффективным методом коррекции тревожности у младших школьников.

Заключение

В соответствии с поставленной целью в проведенном исследовании была определена роль арт-терапевтических методов в коррекции тревожности младших школьников, осуществлена теоретическая разработка, и экспериментальная проверка эффективности коррекционной программы по снижению детской тревожности.

В ходе работы мы проработали специализированную литературу и уточнили содержательные и функциональные компоненты понятий «тревожность», «тревога» и «страх», исследованы психолого-педагогические условия, способствующие снижению уровня тревожности у младших школьников.

Провели экспериментальное исследование тревожности у детей школьного возраста с помощью тестов, предназначенных для определения тревожности у детей: Шкала явной тревожности для детей CMAS (адаптация А.М. Прихожан), методики «Выбери нужное лицо» [11], Тест «Рисунок семьи» [13]. Полученная диагностическая информация была дополнена интерпретацией теста «Кинетический рисунок семьи», выполненного детьми и проведением наблюдений в ходе бесед с педагогами, родителями и детьми. Разработали и апробировали коррекционную программу с использованием методов арт-терапии.

В результате реализации коррекционной программы был проведен итоговый контрольный эксперимент на основе тех же диагностических процедур. Сравнительный анализ фактических данных подтвердил ее эффективность. Данная программа не представляет собой единственный законченный вариант, она может быть расширенной, но важно сохранить порядок, при котором упражнения, направленные на знакомство и сплочение участников, были сосредоточены в первых занятиях, арт-терапия - в основном цикле, а ближе к окончанию цикла - занятия на обобщение полученного опыта и вербализацию итогов.

В результате осуществления данной программы было отмечено значительное снижение уровня личностной тревожности . Эти данные могут служить основанием для назначения повторного курса психокоррекции с целью получения более высоких результатов по снижению тревожности.

Таким образом, выявленная положительная динамика снижения количества страхов и уровня тревожности у детей экспериментальной группы в процессе коррекционных воздействий свидетельствует об «откликаемости» звеньев психических функций на коррекционное воздействие и об эффективности применения методов комплексной психокоррекции в работе с дошкольниками.

В исследовании мы выяснили, что арт-терапиия является эффективным средством в процессе коррекции тревожности у младших школьников.