

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Современные психолого-педагогические представления об арт-терапии как средстве коррекции тревожности детей младшего школьного возраста	
1.1. Особенности эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста.....	7
1.2. Тревожность как психологический феномен	13
1.3. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста.....	21
1.4. Арт-терапия как средство коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста	29
Глава 2. Коррекция тревожности младших школьников средствами арт-терапии	
2.1. Организация и общая характеристика методов исследования	38
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	45
2.3. Программа формирующего эксперимента.....	49
2.4. Результаты контрольного эксперимента.....	53
Заключение.....	59
Список использованной литературы.....	61
Приложения.....	66

Введение

Младший школьный возраст - период наибольшей пластичности нервной системы и восприимчивости к обучению, наиболее сензитивен для формирования важнейших видов психической деятельности, в нем закладывается фундамент дальнейшего развития ребенка. Поэтому проведение коррекционной работы по понижению уровня тревожности в этом возрасте будет наиболее эффективной.

Усиление роли психологического сопровождения в построении индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка в учебно-воспитательном процессе и снижение функциональных возможностей детского организма, срывы школьной адаптации в первую очередь у учащихся 1-4 классов в значительной мере влияют на учебный процесс и психологическое состояние каждого учащегося.

На сегодняшний день не существует единого определения понятия тревожности, т.к. каждая отрасль науки дает ей определение со своих позиций. В выпускной квалификационной работе мы будем исходить из психолого-педагогического определения тревожности как склонности индивида к переживанию тревоги, характеризующейся низким порогом возникновения реакции тревоги.

Младший школьный возраст является одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные свойства и личностные качества ребенка формируются в данный период жизни. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

В последние годы по сравнению с предшествующим периодом количество детей с устойчивой тревожностью и постоянными интенсивными страхами, существенно увеличилось в нашей стране. О возрастании тревожности и страхов у детей свидетельствуют специальные экспериментальные исследования. Так, количество детей с устойчивой тревожностью (1 – 3 классы) в 2000 – 2003 гг. составило от 72 до 75 % (для

сравнения в 1980 – 83 гг. таких детей было от 12 до 16 %), т.е. если в 80 – е гг. количество тревожных детей среди младших школьников было близко к возрастной норме, то сейчас оно почти в пять раз больше [23].

Все это отрицательно сказывается не только на успеваемости ребенка, но и на его мироощущении, отношении с социумом. Вместе с тем задача коррекции школьной тревожности является одной из актуальных в практике работы педагога-психолога. Учитывая степень ограничений, накладываемых на возможности коррекции условиями работы в образовательной системе, одним из самых доступных и эффективных средств в коррекции тревожности является арт-терапия.

Проблема нашего исследования состоит в поиске путей привлечения арт-терапевтических средств в коррекции тревожности младших школьников.

Целью работы является изучение возможностей и эффективности применения арт-терапевтических средств в коррекции тревожности младших школьников.

Достижение цели исследования объективно требует постановки и решения ряда практических **задач**, в том числе:

1. Систематизация и обобщение основных теоретических подходов к проблеме эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста

2. Анализ возможности использования арт-терапевтических средств в коррекции эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста

3. Определение уровня тревожности младших школьников

4. Разработка и апробация психокоррекционной программы по снижению уровня тревожности младших школьников средствами арт-терапии.

Объект исследования – тревожность младших школьников

Предметом исследования является коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии.

Гипотеза исследования: коррекция тревожности у младших школьников будет эффективной, если проводить её в рамках специально разработанной программы, основанной на методах арт-терапии, учитывающей возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Теоретико-методологические основы исследования являются следующие научные концепции: учение о закономерностях и движущих силах психического развития Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина; деятельностный и субъектный подходы к исследованию социально - психологических феноменов поведения человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.); теоретические представления о психических состояниях и их роли в развитии новообразований личности, раскрытые в трудах В.К. Вилюнаса, А.О. Прохорова и др.; исследования в области детской тревожности (Л.М. Костина, А.М. Прихожан), основные положения теории психологической коррекции (В.И. Гарбузов, Ю.Ф. Гребченко, А.И. Захаров, Н.Н. Лебедева, Г.Л. Лэндрет, М. Клейн, А.С. Спиваковская, Л. Франк и др.). Труды М. М. Бахтина, М. Б. Бруно, Д. Винникотта, А. Гольдштейна, Б. Д. Карвасарского, А.И. Копытина, А. Маслоу в области арт-терапии.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы по теме исследования); эмпирические (тестирование, анкетирование), формирующий эксперимент; методы математической статистики (Т-критерий Стьюдента, е-критерий Уилкоксона), методы графического представления данных.

Для исследования были выбраны следующие **методики**:

1. Тест школьной тревожности Филлипса
2. Шкала явной тревожности CMAS A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo (адаптация Прихожан А.М.)
3. Методика «Несуществующее животное» Дукаревич М.З.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении тревожности младших школьников, раскрытии влияния арт-терапевтических средств психокоррекции на уровень и структуру тревожности.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы школьного психолога для групповой и индивидуальной работы, направленной на снижение уровня тревожности младших школьников.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит библиографию из 56 наименований, 3 приложений. Объем работы составляет 64 страницы. В работе результаты исследования отражены в 10 диаграммах.

Глава 1. Современные психолого-педагогические представления об арт-терапии как средстве коррекции тревожности детей младшего школьного возраста

1.1. Особенности эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста

Субъективное отношение ребенка к миру, себе, своему месту в мире и окружающим преломляется сквозь призму эмоционального мироощущения. Вектор этого мироощущения может быть разным: от жизни в радости и согласии с миром и самим собой до агрессивности, подавленности, дисфории, аутоагрессии.

Многие зарубежные, советские и российские ученые неоднократно обращались к изучению эмоционально-волевой сферы личности ребенка младшего школьного возраста, в том числе наиболее известны работы Г.М. Бреслава, В.К. Вилюнаса, А.В. Запорожца, К.Э. Изарда, Я.З. Неверовича, П.В. Симонова, И.В. Алехина, Н.М. Амосова, П.К. Анохина, М.В. Антропова, И.А. Аршавского, А.И. Захарова, М.И. Кольцовой, А.Д. Кошелевой, Н.Л. Кряжевой, Н.М. Матяша, Т.А. Павловой, Н.А. Степановой и др. Вообще советская психологическая школа зачастую ассоциировала дисгармонию развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника с дефицитом положительных эмоций и волевого усилия.

Анализ теоретических концепций, посвященных характеристике и изучению особенностей функционирования эмоционально-волевой сферы и поведения, приводит к вычленению нескольких подходов к данной проблеме.

Физиологические, мотивационные и когнитивные теории эмоций не противоречат и дополняют друг друга, обращая внимание на различные этапы эмоционального процесса и виды эмоциональных состояний.

Начало школьного обучения влияет на содержание аффективной сферы ребенка, его чувства становятся более осознанными, сдержанными и устойчивыми.

С началом школьного обучения содержание аффективной сферы определяется в первую очередь процессом и результатом его учебной деятельности, как ведущей для младшего школьника, а уже во вторую очередь игровой деятельностью и общением со сверстниками. В учебной деятельности ребенок удовлетворяет потребность оценки учителем его труда, достижений и неудач, а получаемая отметка напрямую влияет на отношение к ребенку окружающих.

Иногда встречаются дети с нейтральным отношением к учебе, у которых оценка не является фактором аффективных переживаний и не влияет на становление положительной мотивации к обучению.

Несмотря на то, что учебная деятельность является ведущей, ребенок продолжает играть в свободное время и делает это с удовольствием. Учебная деятельность усложняет содержание и структуру игр младшего школьника. В зону интересов входят игры с элементами соревнования и требующие смекалки, в том числе игры с правилами, настольные и спортивные игры. Источником позитивных эмоций в этом случае выступает успешное решение логической задачи, победа в активном соперничестве. То есть можно говорить о том, что у младших школьников изменяется структура и аффективное содержание игр.

В этом же возрасте появляются чувства удовлетворения от труда. Источником этого в первую очередь является овладение обобщенными способами действия на уроках трудового обучения.

Несмотря на активное накопление и расширение аффективной сферы, возможности осознания детьми собственных чувств, понимания и эмпатии к переживаниям других людей еще далеки от совершенства. В работах Н. С. Лейтеса и П. М. Якобсона приведены данные о том, что первоклассник зачастую не умеет адекватно воспринимать и опознавать проявления таких чувств как гнев, страх и ужас. Поэтому многие чувства не являются аутентичными ребенку, не переживаются, а представляют собой кальку с выражением чувств взрослыми людьми. В частности ребенок хорошо

копирует от значимых взрослых доброжелательный или негативный стиль общения с людьми.

Групповая учебная деятельность, общение с учителем и классным коллективом требует проявлять сдержанность в проявлении эмоции, что является непростой задачей для ребенка.

Активность, живость и непосредственность ребят предоставляют возможность педагогу достаточно быстро понять индивидуальные особенности аффективного реагирования ребенка и эффективно на него воздействовать. В исследованиях Л. С. Славиной показано, что у отдельных детей в данный возрастной период, формируется склонность к острым аффективным состояниям. Автор объясняет это явление тем, что существуют большие несоответствия между запросами ребенка и реальной возможностью их удовлетворения. Например, ребенок не может в классном коллективе завоевать высокую оценку его личных качеств, знаний, умений и навыков, к которой он привык, а также хорошего отношения детей в классе. Все это постепенно вызывает у него постоянно чувство собственной несостоятельности, неудовлетворенности собой, вызывающие впоследствии острые аффективные реакции, проявляемые грубостью, несдержанностью, аффективной лабильностью, необычайно сильных отрицательных эмоциональных переживаниях. [43].

Изучением Э.М. Александровской личностных качеств детей с низкой успеваемостью показало, что такие ребята имеют ряд особенностей аффективного реагирования. Такие дети в большинстве случаев имеют высокий уровень школьной тревожности, повышенную уязвимость, двигательную расторможенность, несдержанность, зачастую присутствует негативное отношение к педагогу и школьным занятиям в целом. Поведение таких детей зачастую рождает конфликты. В тоже время эмоционально устойчивые ученики склонны сохранять положительное отношение к учебной деятельности, педагогу и классному коллективу. [1].

По мере возрастного развития значительно углубляются и в большей мере осознаются детьми высшие чувства: нравственные, познавательные и эстетические.

Процесс школьного обучения у ребенка способствует развитию таких нравственных чувств, как любовь к Родине, коллективизм, товарищество, дружба, чувство долга и чести. Формирование этих чувств напрямую связано со знакомством с событиями из жизни родной страны, знанием о патриотических поступках соотечественников, трудовыми подвигами людей, знаниями о жизни жителей других стран, детей нашей страны, с действиями, поступками и заботами своих ровесников.

Л. И. Пилипенко выделяет следующие уровни развития моральных чувств у детей младшего школьного возраста:

- высокий – проявляется повсеместно устойчивыми и действенными моральными качествами чуткости, отзывчивости, доброты и ответственности за себя и команду.

- средний – проявляется устойчивыми и действенными моральными качествами чуткости, отзывчивости, доброты и ответственности за себя и команду только в отношении друзей к друзьям.

- низкий – присутствует у достаточно большой группы учащихся начальной школы. Такие дети практически не проявляют вышеобозначенных качеств во взаимодействии со сверстниками [34].

Важным аспектом при воспитании моральных чувств необходимо считать ограниченность морального опыта у детей данного возраста.

А.В. Зосимовский показывает, что средствами такого обогащения могут выступать опыт реальных встреч с различными обстоятельствами повседневной жизни, создание в классе толерантной обстановки, атмосферы взаимопринятия, эмоциональной теплоты и чуткости к переживаниям других, высокой ответственности во взаимоотношениях (помощь больному другу, порицание неправильного действия), кроме того умения переживать различные чувства на основе фантазии и представления. Например, для

воспитания неприязни к предательству, подлости, равнодушию не нужно организовывать ребенку такую практику. Достаточно после подготовки его аффективного восприятия преподнести ему фильм, художественное произведение или спектакль с соответствующими примерами. Такое воздействие может иметь даже большую пользу, чем прямое, т.к. в данном случае не срабатывают защитные механизмы психики, имеющие место в случае с реальным воздействием [14].

К интеллектуальным чувствам принято относить любознательность, удивление, сомнение, удовольствие от интеллектуальных прорывов и разочарование от неудач. Всем известно как радуется ребенок, овладев новыми умениями (читать, писать и пр.) Удовольствие и успех от процесса познания способствует формированию когнитивных интересов.

Младшего школьника значительно больше интересует фактический материал, нежели чем причины явлений. Но конкретно – эмпирическое мышление является переходным этапом на пути к понятийному. Ещё В. А. Сухомлинский стремился к тому чтобы его воспитанники овладевали такими понятиями как: схожи и различное, причина и следствие, возможность и невозможность.

Для успешного усвоения материала школьной программы необходимо постоянное проявление умственных усилий. Лёгкие задания, освобождает детей от необходимости мыслить, порождают у них неудовлетворённость результатами своей деятельности. При правильной организации учебного процесса учащихся появляется стойкая потребность испытывать интеллектуальные чувства.

Эстетические чувства – это чувство особого наслаждения, переживаемые при восприятии прекрасного, произведений искусства, достояний мировой культуры. Существуют различные формы проявления и эстетических чувств и различные их источники: музыка живопись литература, поэзия и пр. Ученики с интересом и волнением следят за сюжетом художественных произведений, восхищаются и сопереживают их

героям, следят за их жизнью. Художественная литература приобщает детей к достояниям человеческой культуры, развивает их воображения, познавательные интересы и ум. [44].

Несмотря на огромную радость от общения ребёнка с произведениями искусства, собственная детская активность в том или ином виде искусства невысока. Поэтому огромное значение приобретает роль педагога, как организатора общения с произведениями мировой культуры и воспитателя и эстетических чувств. В книге А. Г. Схирладзе описывается опыт грузинских школ по формированию эстетических чувств на уроках искусства. Изначально детей готовят к восприятию и переживанию эстетических чувств. Подготовка проходит в три этапа: от пассивного созерцания детьми произведений через активное их восприятия, с выражением собственного отношения к ним, и – наконец, к собственной статической деятельности, в которой проявляется отношение к тому или иному произведению искусства. [45].

Одной из главных задач педагога начальной школы является воспитание в детях потребности в прекрасном, которая в будущем определяет структуру духовной жизни ребёнка, а также его взаимоотношения в коллективе. Несмотря на то, что аффективное развитие является важным условием гармоничного развития младшего школьника, эмоциональный мир ребёнка не является спокойным, размеренным и бесконфликтным. В частности в возрасте семи - десяти лет у ребёнка возникают противоречия между чувством долга и стремлением к удовольствию, общественными требованиями и личными привязанностями, между личными предпочтениями и обострённым чувством справедливости. Отсутствие таких конфликтов не является показателем успешного психического развития. [35].

Воля проявляется в умении человека совершать или сдерживать определённые действия, преодолевая внешние и внутренние препятствия. Для младших школьников источником волевых поступков, их движущей силой становятся различные чувства. В этом возрасте развитие

эмоциональной и волевой сферы проходит в тесной взаимосвязи. Иногда под влиянием аффекта воля развивается, другие чувства затормаживают развитие воли.

Ситуация школьного обучения, коллективной деятельности в первую очередь формирует такие волевые качества как самостоятельность, уверенность в себе, выдержка и настойчивость.

Начало школьного обучения, как уже говорилось выше, оказывает большое влияние на содержание эмоционально-волевой сферы ребенка младшего школьного возраста. В этот период у детей формируется склонность к острым аффективным состояниям, появляется несоответствие между запросами ребенка и его реальными возможностями, что в свою очередь вызывает чувство несостоятельности и неудовлетворенности собой. К тому же у ребенка могут возникать противоречия между чувством долга и стремлением к удовлетворению своих потребностей, между общественными требованиями и личными привязанностями. Все это способствует формированию склонности к острым аффективным состояниям, которые проявляются впечатлительностью и тревожностью.

1.2. Тревожность как психологический феномен

На сегодняшний день в психологии большое внимание уделяется и делается предметом научных исследований термин «anxiety»/«anxiousness», переводимый как «беспокойство», «тревога» [26]. Термин произошел латинского «angusto», переводимого как «узость», «сужение». И это имеет свое основание. Тревога блокирует возбуждение психики и напряжение организма в целом, что в наибольшей мере проявляется учащением и поверхностностью дыхания, беспокойством, тахикардией. [33].

Одну из первых научных попыток объяснения тревожности мы находим в трудах Зигмунда Фрейда. По его мнению, различные переживания, мысли действия импульсы и воспоминания,

присутствовавшие когда-либо в жизни человека и впоследствии вытесненные из его сознания, по причине их болезненности или сильной тревожности, формируют там очаг активного возбуждения. Особо травматичные аффективные переживания, мучительные и неприемлемые для человека чувства тормозятся, вытесняются из фокуса сознания и забываются. [27]. Если вытесненные переживания грозят прорваться на сознательный уровень, человек испытывает тревогу и травматический опыт подавляется вновь - таким образом в подсознании человека формируется постоянный очаг конфликта. Физиологическую основу вытеснения составляет сильная тревога. [9]. Тревожное состояние имеет сходство с той тревогой, которую мы переживаем, подвергаясь внешней угрозе для жизни и здоровья. Тревожность является функцией "Эго", которая состоит в предупреждении индивида потенциальной угрозе, с которой нужно встретиться или избежать её. Она позволяет человеку адаптивно реагировать на окружающих в опасных ситуациях. [50]. Вытеснение – первичный защитный механизм адаптации, позволяющий человеку избегать мучительного состояния тревоги. Часто вытесненные в подсознании тревожные мысли и побуждения не удается удержать там, и они прорываются наружу. Для сдерживания потока психики начинает применять дополнительные защиты для сдерживания травматичных и запрещенных импульсов. В числе таких защит можно называть рационализацию, замещение, проекцию, регрессию, сублимацию, изоляцию или интеллектуализацию [9]. Вытесняются только те импульсы, которые несут потенциальную угрозу целостности (угрозу самооценки личности). При исчезновении угрозы для самооценки вытесненное травматическое содержание может возвращаться в сознание, так как вытесненный материал становится безопасным на уровне сознания. [50].

В настоящее время отсутствует эмпирическая поддержка теории Фрейда, а вытеснение травмирующих и неприятных переживаний и сознания, поэтому проверить связь психических защит с тревогой и вскрыть причины и происхождение тревоги в рамках психологического подхода не является возможным.

По мнению А. Адлера тревога является одним из симптомов невроза, который он определял весьма широко, включающий разнообразные нарушения поведения. По его мнению, невроз – это вариант нормального развития не активного, эгоцентричного человека, у которого отстает развитие социальных интересов, что чаще всего встречается у людей с пассивным образом жизни. [50 С. 192]. Больные неврозами выбирают неправильный образ жизни вследствие пережитых в детском возрасте психологических травм и страданий, либо же были подвержены гиперопеке, либо же были отвергнутыми. Такие условия среды формируют детскую тревожность, т.к. ребенок не чувствует себя в безопасности, вследствие чего для преодоления чувства неполноценности активизируются психические защиты. Невротическая личность постоянно чувствует угрозу своей самооценке, ощущает неуверенность, слишком сензитивна.

В социокультурной *теории личности* К. Хорни, тревога не рассматривается как неотъемлемый компонент психики. Причину тревоги Хорни видит в небезопасности межличностных отношений. Утрата безопасности отношений с родителями провоцирует базальную тревогу ребенка, являясь источником невротического поведения. И наоборот, если ребенок принят семьей, любим, чувствует себя в безопасности, в большинстве случаев личность не подвергается невротическому развитию. Утрата безопасности ведет к развитию враждебности к родителям, которая затем перерастает в базальную тревогу и уже направляется на всех людей. Страх всегда соизмерим с актуальной или потенциальной опасностью, а тревога несоизмерима

по отношению к воображаемой субъективной опасности. Интенсивность тревоги прямопропорциональна смыслу и субъективному значению тревожной ситуации. [49].

По мнению Н.Д. Левитова базальная тревожность в русле современной психологии, особенно американской, рассматривается как эмоциональное состояние, сводимое в широком смысле к чувству страха (или, по мнению Е.П. Ильина, представляет собой вид страха). Теория дифференцированных эмоций рассматривает тревогу как многокомпонентный феномен, состоящий из преобладающего чувства страха, взаимодействующего с одной или несколькими фундаментальными эмоциями – гневом, виной, стыдом и/или интересом. В структуру тревожности входит потребностное состояние и биохимические факторы. В зависимости от преобладающего аффективного компонента, выделяют разные виды тревожности. Например, страх – вина или страх – стыд – вина, и пр., но главной эмоцией всегда является страх. В американской психологии отмечается, что в тревожности всегда предвосхищена возможная неприятность и опасения за неё. [26].

Характеризуя состояние тревожности необходимо рассматривать особенности ситуаций-триггеров, проявления тревоги, переживания, влияющие на поведение. И хотя страх доминирует в структуре тревожности, сводить эти состояния друг к другу нельзя, т.к. при отдельных видах тревоги страх минимизирован или исключен. Тревога – это особое психическое состояние, вызываемое возможными или реальными неприятностями, неожиданностями, изменениями в деятельности, задержкой приятных и желаемых событий, выраженное переживаниями опасения, волнения, потери покоя и пр. [26].

Сегодня дискутируется вопрос взаимоотношении страха и тревоги. С одной стороны, говорят что эти понятия нужно четко разграничивать, с другой эти понятия считают тождественными. Также

предприняты попытки раскрыть суть тревоги через понятие страха, связав оба феномена. В результате тревогу рассматривают как маловыраженный и малодифференцированный и неопределенный страх. [11].

Исходя из психиатрического критерия К. Ясперса тревога не имеет связи с каким-нибудь стимулом («свободно плавающая тревога»), а страх всегда соотносим с определенным стимулом и объектом. Это наиболее популярный подход. [16 С. 118]. Существуют физиологические и психометрические доказательства самостоятельности страха и тревоги. По мнению Д. Грея, страх включает защитные механизмы, а тревога – подготавливает это включение. Тревога – это определенная человеческая эмоция (ее генерирует модель «система торможения поведения – СТП1»), она возникает в ответ на угрозу (стимулы, ассоциированные с наказанием, награждением) или неопределенность (новизну) [10 С. 27-29]. Тревога – это беспредметная эмоциональная реакция, т.к. неизвестны условия её возникновения. При этом интенсивность эмоциональных проявлений неадекватно превышает размер объективной опасности. Страх же всегда адекватен мере опасности его вызывающей. [3 С. 156-165.] Страх всегда предметен, а тревога рассеянна, неспецифична, беспредметна. Тревога не активизирует защитные действия, человек непродуктивно беспокоится, а страх активизирует разнообразные защитные реакции.[16.].

Основное различие тревоги и депрессии состоит в характере действия. Депрессия подразумевает утрату всякой надежды на активное противостояние стрессу (защиты организма и психики вообще не включаются), а при тревоге предпринимаются активные попытки бороться со стрессом.

Повышенная возбудимость в структуре беспокойства по сути является подготовкой к борьбе, активизацией физиологических

механизмов борьбы со стрессом. Тревожный синдром, как и депрессивный содержит в своей структуре негативное воздействие общего истощения, темпераментальную переменную, зависимую от генетических основ. Этот компонент и обуславливает корреляцию тревоги и депрессии. Но для тревоги характерна высокая возбудимость, а для депрессии – отсутствие позитивного воздействия. Тревога и депрессия связаны общими признаками, но это различные феномены [46]. В целом дифференцировать страх, тревогу и депрессию можно по такой формуле: «Происходит ужасное и мне нужно предпринять какие-то действия, чтобы остановить это» (страх). «Ужасное может случиться. Возможно я не готов к борьбе, но я должен попытаться» (тревога). «Ужасное может случиться; я не смогу с этим справиться, поэтому я даже не буду пытаться» (депрессия) [16 С. 27].

В факторных моделях тревожности происходит редукция её симптомов. С точки зрения Левитова при факторном подходе нет места глубокому описанию различных форм изучаемого феномена и строгой дифференциации нормальных и патологических случаев [26].

К. Спилбергер выделил две формы тревожности: ситуативную (СТ) личностную (ЛТ). Левитов предлагает аналогичный подход, но личностную тревожность он рассматривает как черту характера. Ситуативная же тревога соответствует временному эмоциональному состоянию, вызванному действием потенциальной либо воображаемой опасности для человека. ЛТ в этом смысле стабильна, проявляется склонностью воспринимать угрозу собственной личности и готовностью реагировать на неё повышением СТ в условиях даже незначительной опасности. [13 С. 87-94.]. Личностная тревожность описывает личностные субъективной склонности испытывать тревогу. При этом генетически первичной происходит СТ, а затем ЛТ. Индивидуальный опыт переживаний тревоги непосредственно формирует ЛТ, которая в свою очередь определяет особенности

функционирования СТ при ее актуализации являясь базовой в такой ситуации [там же].

По А.М. Прихожан тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. Это устойчивое личностное образование, длительное и стабильное во времени. Ей присуща собственная мотивация и постоянные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных механизмов и защит. На формирование тревожности влияет неудовлетворение ведущих возрастных потребностей ребенка, которые гипертрофируются. У детей до 11-12 лет тревожность - следствие широкого круга семейных проблем. В подростковом возрасте она кристаллизуется в свойство личности, отражаясь и преломляясь в «Я – концепции» и самоотношении. Механизм стабилизации и активизации тревоги - замкнутый круг накопления негативного эмоционального опыта, который, порождая негативные прогнозы и определяя модальность актуальных переживаний, способствует росту и закреплению тревожности [37 С. 11-17.].

По мнению Е.П. Ильина, тревога – эмоциональное состояние острого мучительного бессодержательного беспокойства, связываемого в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или же ожидания важного, значительного в условиях неопределенности. Она всегда содержит вероятность переживания неудачи [16].

По мнению Е.П. Ильина причинами тревоги у школьников могут быть:

- 1) ситуации проверки знаний;
- 2) страх ошибки при публичном ответе, и как следствие осуждение учителя и смех класса;
- 3) получение не той отметки, на которую рассчитывал
- 4) недовольство родителей оценками ребенка;

5) личносно значимое общение [16].

И.Г. Крохина и К.Р. Сидоров выявили такие факторы нагнетения тревоги в школе как:

1) значительные учебные нагрузки;

2) сложность изучаемого материала;

3)разнообразные проверки знаний, являются особенно стрессогенными. [42 С. 3-5].

Ф.Б. Березин рассматривает тревожность как сложное, комплексное состояние, имеющее разнообразные проявления. Он описывает так называемый тревожный ряд, включающий несколько аффективных феноменов, сменяющих друг друга в определённой последовательности по мере нарастания тревоги: ощущение внутренней напряженности, гиперестезические реакции, собственно тревога как центральный элемент рассматриваемого ряда, страх, ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, тревожно-боязливое возбуждение [6 С. 219-229].

По данным психологов, уровень тревоги субъекта всегда должен соответствовать требованиям ситуации. Тревога, неадекватная ситуации по своей силе и длительности, нарушает адаптивное поведение личности, приводит к накоплению стрессового напряжения, его хронификации, возникновению психосоматических расстройств [20].

Изучение взаимосвязи тревожности с эффективностью деятельности показало, что при решении легких задач более успешны высокотревожные испытуемые по сравнению с нетревожными, а при решении сложных задач, наоборот, наиболее успешными оказываются нетревожные. Причина этого в том, что личностная тревожность в стрессовой ситуации превращается в актуальное состояние тревоги и мешает решению сложных задач. Исследования методикой занижения достижений, проведенные Дэвидсоном, Эндрюсом и Россом, показали, что эмоционально интенсивнее реагируют на сообщение о неудаче или об уменьшении времени на решение задач

высокотревожные люди [40]. В работах Саразона и Пейлол показано, что после объективно трудных или легких заданий информация о сплошных успехах, или о сплошных неудачах особенно действует на людей, боящихся неудачи. Такие люди быстрее усваивали решение трудной задачи после сообщения об успехе, чем после сообщения о неудаче. Более того, в первом случае они делали это быстрее, чем уверенные в успехе, а во втором медленнее [47].

В современной когнитивной психологии получены данные о том, что тревожность сужает поля внимания. Тревожные люди концентрируются на том, чего они боятся или на важном для их благополучия, иная же информация игнорируется [19].

Аналогичные данные приводятся и в отечественной психологии относительно высокой тревоги, дезорганизирующее влияние которой на деятельность связано с фиксацией внимания на стрессовых элементах, что может носить характер длительного состояния [3 С. 41-47.]. Избирательность внимания в сочетании с его концентрацией на релевантной информации определяют понятием «перцептивная бдительность» [3 С. 32]. Это состояние подвержено большим колебаниям и может резко и быстро ухудшиться, вызывая последующее чувство перенапряжения.

Я. Рейковский замечает, что накоплено множество данных, указывающих на факт значительного ухудшения интеллектуальных процессов, что проявляется, в частности, в упрощении процессов мышления, в тенденции к стереотипным или ранее найденным решениям, хотя они и не соответствуют актуальной ситуации [42].

Итак, раскрываемые выше данные показывают отрицательную роль высокой тревоги, тревожности в функционировании когнитивных процессов. Следствие – неэффективность деятельности.

1.3. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста

Возрастная специфика тревоги состоит в том, что для большинства детей определенные области и объекты вызывают повышенную тревогу вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Такие «возрастные пики» являются следствием актуализации важных социальных потребностей [37 С. 11]. А.М. Прихожан разработал комплекс методик, измеряющих уровень тревожности с учетом возраста детей [38].

Тревожность младших школьников определяется чрезмерным беспокойством, чувством беспомощности, повышенными требованиями к себе, самокритичностью, низкой самооценкой, выраженной потребностью в поощрении и одобрении взрослых.

В подобных ситуациях для детей этого возраста характерно возникновение конверсионного синдрома, проявляющегося как ощущение сухости во рту, комка в горле, слабости в ногах, учащенного сердцебиения.

Ребёнок с повышенным уровнем тревожности скован, напряжён, пуглив. Подавляющее большинство ситуаций вызывает у него страх [по 4]. Это состояние мешает сосредоточиться и проявить свои способности в учёбе, то есть оно полностью дезорганизует учебную деятельность.

Следует отметить, что одной из важных особенностей младшего школьного возраста является высокая значимость учебной деятельности и ситуации школьного обучения. Так, исследования А.А. Алхазисвили и Н.В. Имедадзе, проведённые около 40 лет назад, показали, что уровень учебной деятельности у детей из экспериментальных классов, в которых обучение было направлено на формирование внутренних мотивов обучения, существенно ниже, чем в контрольных классах, где у учащихся преобладали внешние социальные мотивы [2]. Причем, по данным этих исследователей, у значительной части детей контрольной группы учебная тревожность распространяется и на ряд других ситуаций, что определяет её проявление уже вне зависимости от неблагоприятного опыта учебной деятельности младшего школьника.

Е.В. Логутова, Н.В. Москвина, В.А. Москвина установили, что детей с высоким уровнем ситуативной тревожности гораздо больше, чем детей с высоким уровнем личностной тревожности. Это позволило авторам сделать вывод о том, что сама школа, учебные занятия, ситуации проверки знаний могут являться для школьников стрессовыми, что ведёт к росту тревожности [33].

О.С. Лямкина и Т.В. Ветер выделили несколько факторов, вызывающих состояние стресса и тревожности у младших школьников: а) факторы учебной деятельности (страх самовыражения, ситуация проверки знаний); б) факторы, обусловленные наличием социально-психологического и педагогического взаимодействия ребёнка и среды (страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх быть отвергнутым сверстниками, проблемы в отношениях с учителями); в) факторы личностного характера (иерархия мотивов, установки личности по отношению к себе и окружающим, интеллектуальный потенциал, опыт; г) факторы, обусловленные условиями жизни и быта ребёнка (напряженные отношения в семье, особенности воспитания и др.) [34].

А.М. Прихожан было установлено, что пики тревожности в разные годы указывают на те потребности, удовлетворение которых наиболее значим для благополучия детей. Согласно полученным этим автором данным, в конце 90-х годов произошло увеличение числа страхов у школьников всех возрастов по сравнению с 70ми – 80ми годами, в которых классические страхи возникали в разное время у девочек (10-11 лет) и мальчиков (12-13 лет) [38].

Тревожность часто сочетается с такими психофизиологическими особенностями как слабая нервная система, неуравновешенность нервных процессов [15], чувствительность и эмоциональная возбудимость [28].

А.М. Прихожан отмечает, что в школе тревожные дети нередко достигают очень высоких результатов и оцениваются педагогами как ответственные и успешные учащиеся [39]. Дело в том, что тревожные

люди действуют гораздо успешнее в стабильной, привычной для них обстановке, что и напоминает школьные условия в случае с учащимися. Но хорошая успеваемость часто достигается нерациональными, не соответствующими возможностям школьников методами за счет неоправданно высоких трудовых, временных затрат. Комплексный лонгитюдный анализ медицинских и психологических данных, проведенный на материале учащихся 13–17 лет показал, что продуктивность учебной деятельности у тревожных детей достигается за счет их здоровья: у таких школьников в течение учебного года резко ухудшается состояние здоровья, они переходят в более низкие по уровню группы здоровья, у них возникает вегето-сосудистая дистония и т. п. Также у тревожных учащихся значительно чаще, чем у других школьников, встречаются срывы в более сложных, нестандартных условиях (контрольные, экзамены и т.п.).

Страх может развиваться у человека в любом возрасте: у детей от 1 года до 3 лет нередко ночные страхи, на 2-ом году жизни, по мнению А.И. Захарова, наиболее часто проявляется страх неожиданных звуков, страх одиночества, страх боли (и связанный с этим страх медицинских работников). В 3-5 лет для детей характерны страхи одиночества, темноты и замкнутого пространства. В 5 —7 лет ведущим становится страх смерти. От 7 до 11 лет дети больше всего боятся «быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают» [14 С.50].

Каждому ребенку присущи определенные страхи. Однако, если их очень много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

Тревожность отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка, заметно ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающим миром.

Наиболее подвержены развитию тревожности единственные дети в семье, которые становятся центром родительских забот и тревог. В семьях, где присутствует эмоциональное напряжение, также создаются условия для развития тревожности у ребенка. Дети старшего дошкольного возраста очень чувствительны к конфликтным отношениям родителей.

Анализ современной литературы, посвященной проблемам детской тревожности, позволяет представить причины развития тревожности:

- отсутствие у детей ощущения физической безопасности;
- отвержение и враждебность, демонстрируемые взрослыми;
- ребенок, как зеркало, отражает родительские тревоги;
- к ребенку предъявляются завышенные требования;
- авторитарный стиль общения взрослого с ребенком;
- негибкая, догматическая система воспитания;
- неблагоприятные микросоциальные и бытовые условия;
- противоречия между высокими притязаниями, вызванными захваливанием и реальными возможностями детей.

Авторы книги «Эмоциональная устойчивость школьника» Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова (1998) считают, что тревожность развивается вследствие наличия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван:

1. Противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями, либо родителями и школой (детским садом).

Например, родители не пускают ребенка в школу из-за плохого самочувствия, а учитель ставит «двойку» в журнал и отчитывает его за пропуск урока в присутствии других детей.

2. Неадекватными требованиями (чаще всего, завышенными).

3. Негативными требованиями, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение.

Как отмечают авторы книги, через 6 недель после начала учебного года у школьников обычно повышается уровень тревожности, и они нуждаются в 7—10-дневном отдыхе [3].

Психологический портрет тревожного ребенка может выглядеть следующим образом:

Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: заниженную, завышенную, часто противоречивую, конфликтную. Он испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение – приневротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация.

Тревожность оказывает влияние и на самооценку ребенка. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе.

У детей младшего школьного возраста тревожность – явление редкое и, как правило, носит невыраженный характер. Чем старше ребенок, тем конкретнее, реалистичнее его тревоги. Если маленьких детей беспокоят сверхъестественные чудовища, прорывающиеся к ним через порог подсознания, то старших дошкольников уже будет беспокоить ситуация, связанная с насилием, ожиданием, насмешками.

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-то, чем неизвестно чего. Так

возникают детские страхи. Страх – «первая производная» тревоги. Его преимущество в его определенности, в том, что он всегда оставляет какое-то свободное пространство. Если, например, ребенок боится собак, то может гулять там, где собак нет, и чувствовать себя в безопасности. Ребенок может панически бояться самостоятельного выхода во двор, и 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 трудно. Поэтому, как правило, переработка тревожных переживаний на стадии страха не заканчивается. Чем старше дети, тем реже проявления страха, и тем чаще – скрытые формы проявления тревоги.

У некоторых детей эту защитную функцию выполняют определенные ритуальные действия, которые «охраняют» их от возможной опасности. Примером может служить ребенок, старающийся не наступать на стыки бетонных плит и трещины в асфальте. Отрицательная сторона таких ритуалов – некоторая вероятность перерастания подобных действий в неврозы навязчивости.

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. Но фантазия не должна быть полностью оторвана от реальности, между ними должна быть постоянная взаимосвязь.

Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этого свойства. Мечта не продолжает жизнь, а, скорее, противопоставляет себя ей.

Однако, такой уход в иллюзорный мир недостаточно надежен – рано или поздно требования большого мира ворвутся в мир ребенка, и нужны будут более эффективные методы защиты от тревоги.

Изучая детский возраст, Эрик Берн пришел к выводу, что есть тревожные дети, которые приходят к простому умозаключению, – чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. Поэтому агрессивное поведение часто бывает формой сокрытия личной тревожности. Тревожность иногда очень трудно разглядеть за агрессивностью. Самоуверенные, агрессивные, при каждом удобном случае унижающие других, тревожными отнюдь не выглядят. 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.

Таким образом, тревожность отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка, ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающим миром. При этом причины формирования высокого уровня тревожности как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и – причем в большей степени – в социальных. Если первые факторы формирования тревожности трудно поддаются коррекции, то для коррекции социальных факторов вполне возможно создать соответствующие условия, чтобы преодолеть развитие высокого уровня тревожности в детском возрасте.

Большинство ученых считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений.

Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

После развода родителей, когда, казалось бы, в семье закончились скандалы, уровень тревожности ребенка не снижается, а, как правило, резко возрастает. Психолог Е.Ю. Брель выявила и такую закономерность: тревожность детей возрастает в том случае, если родители не удовлетворены своей работой, жилищными условиями, материальным положением. Может быть, именно поэтому в наше время число тревожных детей неуклонно растет[7].

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

Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения 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 стремительно возрастает.

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

Методы коррекции тревожности должны быть патогенетическими по отношению к её причине. При реальной неуспешности ребенка необходима прямая работа над преодолением зон неуспешности. При воображаемой неуспешности - на повышение самооценки, разрешение внутренних конфликтов. Параллельно важно развивать у

ребенка способности совладания с тревогой. Так как закрепившаяся в структуре личности тревожность ухудшает возможности ребенка и результативность его деятельности [15].

1.4. Арт-терапия как средство коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

Современная арт-терапия в России представляет собой стремительно развивающееся и имеющее значительные перспективы направление практической психологической работы, включающее большое многообразие подходов, в основе которых лежит применение творческой деятельности, в том числе изобразительной [25]. К арт-терапевтическим техникам активно обращаются психологи, врачи, социальные работники, художники. Сфера применения арт-терапевтического подхода в психологии и педагогике постоянно расширяется, что обусловлено полифункциональностью и широкими возможностями арт-терапии. Особую распространённость арт-терапевтические технологии получили в работе с детьми разного возраста [20], в том числе с детьми, имеющими разного рода психологические проблемы.

Проблема тревожности младших школьников продолжает оставаться достаточно актуальной. Поэтому именно к ней мы и решили обратиться в нашей работе, применив для её решения арт-терапевтический подход.

Е.В. Зинченко исследовала возможности групповой арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников. Ею разработана специальная программа групповых арт-терапевтических занятий, направленная на снижение тревожности. Арт-терапевтическая программа состоит из трёх частей: 1) подготовительной – предполагающей диагностику эмоционального состояния младших школьников, проведение упражнений на создание атмосферы безопасности и доверия в группе; 2) основной включающей проведение арт-терапевтических занятий, ориентированных на снижение тревожности, отреагирование отрицательных эмоциональных переживаний,

повышение самооценки; 3) заключительной – предполагающей диагностику изменений эмоционального состояния и уровня тревожности школьников и подведение общих итогов работы.

Результаты её работы подтверждают имеющиеся в литературе сведения о выраженности страха смерти, страха болезни у младших школьников, о выраженности у них социальной тревожности, а также о высокой значимости для этой возрастной группы ситуаций повседневного школьного взаимодействия.

Полученные ею данные также указывают на наличие неблагоприятного эмоционального состояния, связанного с тревогой и страхами, у достаточно большого числа обследованных респондентов.

В большинстве случаев можно проследить связь между наличием эмоциональных проблем в определённой сфере жизни ребёнка и описанной им стрессовой (травматической) ситуацией. Жизнь дома и в школе – наиболее значимые для младшего школьника сферы – противопоставляются друг другу по цветовому спектру, при этом в школе многие дети переживают тревожные состояния, чувствуют себя некомфортно.

По мнению Е.В. Зинченко проблема тревожности остаётся весьма актуальной для современной начальной школы и требующей своего решения со стороны психологов и педагогов.

Сфера школьной жизни характеризуется существенным преобладанием отрицательных эмоций. Некоторые события повседневной школьной жизни являются для младших школьников высоко стрессовыми, травматичными, что приводит к нарастанию у них тревожного напряжения. Половые различия в переживании травмирующих ситуаций у младших школьников не выражены.

Групповые арт-терапевтические занятия способствуют снижению исходного уровня тревожности младших школьников, о чем свидетельствуют как объективные, так и субъективные данные (мнение экспертов и самоотчёты)[18].

Арт-терапия (не арт-педагогика) в практике работы педагога психолога имеет неклиническую направленность. Она рассчитана на потенциально здоровую личность, когда на первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

Регулярные арт-терапевтические встречи психолога с классом позволяют психологу участвовать наряду с педагогом в выполнении поставленных задач, а так же остановить процесс начинающейся опасной дезадаптации, предупредить течение латентного хронического «неблагополучия», стабилизировать психологическое состояние. Характер трудностей и их «масштабы» приводятся в различных научных исследованиях и представлены широким спектром эмоционально-личностных проблем: невроз, называемый «болезнью личности», психосоматические явления «болезни адаптации», субдепрессивные состояния, отверженность в коллективе, аутоагрессия, аддиктивное поведение, «синдром неуспешной личности». По данным многих авторов к младшему подростковому возрасту наблюдается увеличение числа нервно-психических заболеваний у детей в 4 раза [49 С. 47—5118], и лишь у 13 % учащихся начальной школы диагностируется по гармоничный тип развития [33].

Арт-терапия в образовании — это системная инновация, которая характеризуется: 1) комплексом теоретических и практических идей, новых технологий; 2) многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями; 3) относительной самостоятельностью от других составляющих педагогической действительности; 4) способностью к интеграции, трансформации [11]. Процесс психического развития (онтогенез) в концепции онтогенетически — ориентированной системной арт-терапии (Копытин А.И., Свистовская Е.С.) [26 с. 11.] рассматривается в контексте влияния широкого набора различных внутренних (конституционно-генетических, личностных) и внешних (семья, микросоциум) факторов. В качестве основной цели арт-терапия с детьми рассматривает позитивные

личностные изменения, полученные при коррекции неадекватных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стереотипов. В результате происходит поступательное или даже форсированное развитие различных психических процессов и подсистем личности ребёнка.

Результаты многолетней работы по созданию системы здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательной школе показали эффективность применения техник арт-терапии, как инструмента прогрессивной психологической помощи, в профилактической работе психолога, их востребованность со стороны детей, учителей и заказчиков образовательных услуг — родителей [10 С. 135—140.].

Коррекция эмоционального состояния при тревожности обусловлена особенностями психики детей: естественностью и близостью «языка» изобразительного искусства, не столь ясным осознанием границы между реальностью и фантазией; легкостью идентификации с различными персонажами и ситуациями, способностью к «аутотерапии» (достижения определенной степени контроля над своими переживаниями).

Арт-терапевтические приемы переводят восприятие на более глубокий уровень, когда «проживание» воздействия становится целостным и осмысленным, а эффект — устойчивым, и помогают достичь полноценного развития психики школьников и адаптировать их к социуму. По данным Н.М. Валановой применение арт-терапевтической коррекции агрессивного поведения у младших школьников позволяет достигнуть положительные изменения, как у адаптированных детей, так и у детей со средней степенью дезадаптации, сглаживание невротических симптомов. С помощью арт-терапевтической коррекции психолог помогает первоклассникам успешно адаптироваться к обучению в школе, создала безопасное пространство для общения в коллективе, условия для самовыражения, объединила совместной деятельностью, способствовала повышению уверенности в своих силах, уменьшению тревожности и агрессии.

Таким образом, уроки психологии с арт-терапией можно рассматривать как один из важнейших элементов психопрофилактической работы, мало разработанного вида [10 С. 12—17] деятельности школьного психолога, важность которого признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к школьной психологической службе.

Арт-терапия в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности (Л.С. Брусиловский, О. Дьюхерст-Меддок, Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, Т.В. Сакович, А.В. Сизова, В.Н. Сорока-Россинский, Р.Б. Хайкин и др.).

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» (Л.С. Выготский).

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

Показаниями для проведения арт-терапевтической работы с детьми являются: негативная «Я концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия. трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, чувства эмоционального отвержения, одиночества, стрессовые состояния, депрессия, неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

Все вышеперечисленное достигается посредством применения следующих средств.

Основные средства арт-терапии, к которым относятся карандаш и бумага, цветные карандаши, восковые мелки, доска с маркерами или мелками, пальчиковые краски, ткань, любые подручные материалы, из которых можно что-нибудь соорудить и т.д.

Кроме вышеперечисленного к средствам арт-терапии относят резьбу по дереву, чеканку, мозаику, витражи, лепку, рисунок, поделки из меха и тканей, плетение, шитье, выжигание, музыка, живопись, литературные произведения, театр.

Показаниями для проведения арт-терапевтической работы с детьми являются: негативная «Я концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия. трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, чувства эмоционального отвержения, одиночества, стрессовые состояния, депрессия, неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

В некоторых случаях арт-терапия может быть использована в образовании в качестве инструмента развития определенных психологических и личностных качеств учащихся. Решение задач развития должно рассматриваться при этом в тесной связи с задачами сохранения и восстановления их здоровья.

Основоположником российской школы арт-терапии, по праву, можно считать А.И. Копытина. В его разработках целью применения арт-терапии в образовании является сохранение или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к условиям образовательного учреждения путем реализации психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала [3].

Последователи и сторонники арт-терапевтической школы А.И. Копытина пытаются соединить психотерапевтические и образовательные технологии, а также предлагают интересные практические разработки, которые возможно использовать в образовательной среде.

Так, А.В. Гришиной была разработана программа развития творческой индивидуальности основанная характерными для арт-терапии элементами.

Таковыми, в частности, являются:

- рефлексивная ориентация занятий;
- высокая степень спонтанности творческих актов со свободным выбором содержания и средств работы, безоценочность работы педагогом;
- большое внимание к коммуникативным условиям деятельности группы, которые включают высокую степень взаимной толерантности участников занятий и эмоциональную гибкость самого педагога [30].

Разработки Л.Д. Лебедевой, посвящены использованию арт-терапии в образовании. Автор считает допустимым применение арт-терапии педагогами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арт-терапии, так как «словосочетание «арт-терапия» в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» [29].

Выводы по теоретической части:

В первом и втором параграфе мы раскрыли особенности эмоционально-волевого развития детей младшего школьного возраста, как базовую структуру по отношению к психологическому образованию тревожности, рассмотрели современные научные представления о тревожности как психологическом феномене: историю ее изучения, литературные данные об особенностях детской тревожности и страхов, а также об основных принципах её коррекцию. Выяснили, что младший

школьный возраст, это возраст интенсивного развития эмоциональной сферы. На основе эмоциональной сферы развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Меняется уклад жизни ребёнка, изменяются его отношения со взрослыми и сверстниками, в нём укрепляется сознание нового положения школьника. В этот период у детей формируется склонность к острым аффективным состояниям, появляется несоответствие между запросами ребенка и его реальными возможностями, что в свою очередь вызывает чувство несостоятельности и неудовлетворенности собой. К тому же у ребенка могут возникать противоречия между чувством долга и стремлением к удовлетворению своих потребностей, между общественными требованиями и личными привязанностями. Все это способствует формированию склонности к острым аффективным состояниям, которые проявляются впечатлительностью и тревожностью.

Говоря о тревожности как психологическом феномене, мы изучили мнения и теории многих зарубежных и отечественных психологов, которые сходятся в одном - высокий уровень тревоги, тревожности играют отрицательную роль в функционировании когнитивных процессов, что в свою очередь может привести к неэффективной деятельности. Тревожность в младшем школьном возрасте отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка, ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающим миром. Мы выяснили, что тревожность является весьма актуальной проблемой для современной начальной школы и, соответственно, требует коррекции.

Для коррекции тревожности мы выбрали методы арт-терапии, которые, как свидетельствуют объективные и субъективные данные, способствуют снижению исходного уровня тревожности младших школьников. Арт-терапевтические приемы переводят восприятие на более глубокий уровень, когда «проживание» воздействия становится целостным и осмысленным.

Глава 2. Коррекция тревожности младших школьников средствами арт-терапии

2.1. Организация и общая характеристика методов исследования

Исследовательская работа осуществлялась на базе Муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3.

Целью нашего исследования явилось изучение возможностей и эффективности применения арт-терапевтических средств в коррекции тревожности младших школьников. В связи с целью исследования, нами были поставлены эмпирические задачи:

1. Определение уровня тревожности младших школьников

2. Разработка и апробация психокоррекционной программы по снижению уровня тревожности младших школьников средствами арт-терапии.

Гипотеза эмпирического исследования состоит в предположении о том, что применение средств- и методов арт-терапии является эффективным средством коррекции тревожности у младших школьников.

В исследовании в условиях естественного эксперимента приняло участие 40 детей младшего школьного возраста (17 мальчиков и 23 девочки в возрасте 10-11 лет). Контингент был разделены методом рандомизации на две группы по 20 человек в каждой. В группе № 1 половой состав выборки 10 девочек 10 мальчиков, в группе № 2 13 девочек и 7 мальчиков.

Обследованный контингент уравновешен по семейным и социально-экономическим условиям жизни.

Таким образом, выборку составили младшие школьники, отобранные адекватно поставленным нами задачам. Сбор данных производился в групповой форме, метод беседы использовался в качестве дополнительного.

Для формирования положительной установки обследуемых на психологическое обследование им предварительно в доступной форме

объяснялись смысл и значение исследований. Комплексное обследование проводилось с согласия родителей и законных представителей испытуемых;

Соблюдались единство требований и условий для всех респондентов. Исследования проводились с учетом циркадианного, циркасептального и сезонного биоритмов. Как правило, все обследования проводили в первой половине дня (с 10 до 12 часов). Испытуемым объясняли порядок проведения обследований, предоставляли 15-минутный отдых перед их началом. Первое обследование было предварительным, его данные не учитывали при статистическом анализе.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе подбирались методики исследования, проводился отбор обследуемого контингента.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент, целью которого было исследование уровня и признаков тревожности младших школьников. Таким образом, был получен начальный материал для организации дальнейшего исследования, формирующего эксперимента.

На третьем этапе после констатирующего эксперимента мы приступили к формирующему эксперименту. Целью формирующего эксперимента была коррекция тревожности младших школьников средствами арт-терапии.

На 4 этапе для изучения эффективности примененных методов формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент.

На 5 этапе проводилась статистическая обработка полученных данных, результаты эксперимента обобщались, формулировались выводы.

Для проведения констатирующего и контрольного экспериментов были выбраны три методики:

1. Диагностика школьной тревожности: опросник Филлипса

Опросник (тест) школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями

школьной жизни. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении фронтальных психодиагностических обследований.

Цель методики. Опросник позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

Возрастные ограничения. опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Оптимально его применение в 3-7 классах средней школы.

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

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

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

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

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

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

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка[48].

2. Диагностика тревожных состояний у детей (CMAS)

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Шкала была разработана американскими психологами A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж.Тейлор (J.A.Taylor, 1953), предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована А.М.Прихожан. По данным авторов и пользователей, детский вариант шкалы доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач. Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7-12 лет из различных регионов страны[48].

3. Методика “Несуществующее животное”

Применение методики для выявления тревожности основано на принципе проекции, т.е. на вынесении вовне своих переживаний, представлений, стремлений и т.п. Рисуя тот или иной объект, ребенок невольно, а иногда и сознательно передает свое отношение к нему. Вряд ли

он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значимым; а вот тому, что он считает второстепенным, будет уделено гораздо меньше внимания. Если какая-то тема его особенно волнует, то при ее изображении проявятся признаки тревоги.

Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают, в первую очередь, не сознательные установки, а его бессознательные импульсы и переживания. Именно поэтому рисуночные тесты так трудно «подделать», представив в них себя не таким, какой ты есть в действительности.

Рисуночные методики очень информативны, т. е. позволяют выявить множество психологических особенностей. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги.

Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Тот или иной опыт рисования есть практически у каждого. Ребенку легко понять тестовую инструкцию, для выполнения методик не нужен высокий уровень развития речи. Вместе с тем, рисунки – удобный повод для того, чтобы непринужденно завязать клиническую беседу.

Рисуночные методики могут проводиться многократно и сколь угодно часто, не утрачивая своего диагностического значения. Они применимы для разного возраста – от дошкольного до взрослого включительно. Это позволит нам контролировать динамику состояния и для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода[48].

Для проведения формирующего эксперимента все испытуемые, как описано выше были разделены на 2 группы.

С группой № 1 (Экспериментальной) были проведены коррекционные занятия, направленные на работу с тревожностью методами арт-терапии по нижеописанной программе. Занятия проводились 2 раза в неделю по 45-50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений. Вторая

группа (контрольная) таких занятий не имела. Сырые данные приведены в приложении 1.

Статистическая обработка данных проводилась по общепринятым методам математической статистики с расчетом средней арифметической вариационного ряда (M_{cp}), средней ошибки среднего арифметического (t) и t -критерия Стьюдента при $p < 0,05$.

Результаты экспериментов подвергались вариационно-статистической обработке на компьютере с использованием статистического пакета анализа данных в Microsoft Excel–2003, «Statistica for Windows 6.0».

Полученные экспериментальные данные и расчетные величины обрабатывали методами параметрической вариационной статистики, поскольку вариационные ряды соответствовали нормальному распределению. Рассчитывали среднюю арифметическую (M), её среднеквадратичную ошибку ($\pm m$). Достоверность различий определяли с помощью t -критерия Стьюдента (для независимых выборок) и t -критерия Уилкоксона (для зависимых выборок). Различие считалось статистически достоверным, начиная со значений $p \leq 0,05$.

T -критерий Стьюдента используется для определения статистической значимости различий средних величин. Может применяться как в случаях сравнения независимых выборок (например, группы больных сахарным диабетом и группы здоровых), так и при сравнении связанных совокупностей (например, средняя частота пульса у одних и тех же пациентов до и после приема антиаритмического препарата).

Для применения t -критерия Стьюдента необходимо, чтобы исходные данные имели нормальное распределение. В случае применения двух выборочного критерия для независимых выборок также необходимо соблюдение условия равенства (гомоскедастичности) дисперсий.

Для сравнения средних величин t -критерий Стьюдента рассчитывается по следующей формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

где M_1 - средняя арифметическая первой сравниваемой совокупности (группы), M_2 - средняя арифметическая второй сравниваемой совокупности (группы), m_1 - средняя ошибка первой средней арифметической, m_2 - средняя ошибка второй средней арифметической.

Полученное значение t -критерия Стьюдента необходимо правильно интерпретировать. Для этого нам необходимо знать количество исследуемых в каждой группе (n_1 и n_2). Находим число степеней свободы f по следующей формуле:

$$f = (n_1 + n_2) - 2$$

После этого определяем критическое значение t -критерия Стьюдента для требуемого уровня значимости (например, $p=0,05$) и при данном числе степеней свободы f по таблице (см. ниже).

Если рассчитанное значение t -критерия Стьюдента равно или больше критического, найденного по таблице, делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

Если значение рассчитанного t -критерия Стьюдента меньше табличного, значит различия сравниваемых величин статистически не значимы.

Критерий Уилкоксона для связанных выборок – непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух связанных (парных) выборок по уровню какого-либо количественного признака, измеренного в непрерывной или в порядковой шкале.

Суть метода состоит в том, что сопоставляются абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Для этого сначала все абсолютные величины сдвигов ранжируются, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или иную сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равны. Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть

при случайных изменениях -критерий Уилкоксона используется для оценки различий между двумя рядами измерений, выполненных для одной и той же совокупности исследуемых, но в разных условиях или в разное время.

t-критерий Уилкоксона для связанных выборок рассчитывается по следующей формуле:

$$T = \Sigma Rr$$

где ΣRr - сумма рангов, соответствующих нетипичным изменениям показателя.

Полученное значение T-критерия Уилкоксона сравниваем с критическим по таблице для избранного уровня статистической значимости ($p=0.05$ или $p=0.01$) при заданной численности сопоставляемых выборок n:

- Если расчетное (эмпирическое) значение $T_{\text{эмп.}}$ меньше табличного $T_{\text{кр.}}$ или равно ему, то признается статистическая значимость изменений показателя в типичную сторону (принимается альтернативная гипотеза). Достоверность различий тем выше, чем меньше значение T.

Если $T_{\text{эмп.}}$ больше $T_{\text{кр.}}$, принимается нулевая гипотеза об отсутствии статистической значимости изменений показателя. Данные статистической обработки представлены в приложении 2.

Таким образом, мы описали проведенное нами исследование: его методологический и методический аппарат, структуру и особенности организации. В следующей главе будут предоставлены и обобщены полученные результаты, сделаны выводы.

2.2 Результаты констатирующего эксперимента

Контингент отобранных испытуемых, как описывалось выше, методом рандомизации был разделен на экспериментальную и контрольную группы.

Тест тревожности Филлипса проводился в двух группах. Рассмотрим полученные результаты по показателям среднего значения по каждой шкале (См. Диаграмма 1)

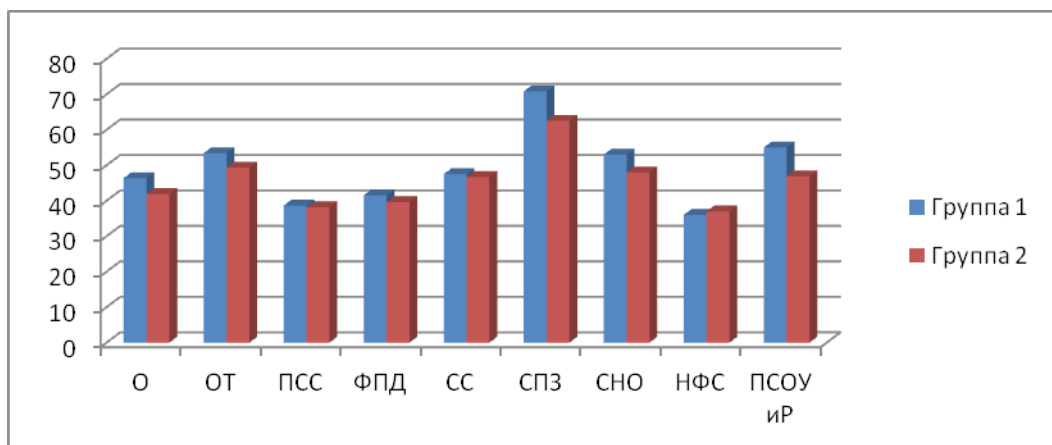


Диаграмма 1. Средние значения (в %) по шкалам теста Филлипса.

Статистических различий в средних показателях по каждой шкале нами выявлено не было. В целом можно отметить, что наиболее высокие баллы получены респондентами по шкалам «Страх ситуации проверки знаний». Помимо этого, в группе 1 50% превышают средние показатели по шкалам «Общая тревожность», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Проблемы в отношениях с учителями и родителями».

В группе 1 и 2 тестирование показало, что существует достаточно большой процент учащихся с показателями тревожности за пределами нормальных значений. В группе 1 пороговое значение в 50% (повышенный уровень тревожности зафиксирован практически по всем шкалам теста тревожности (См. Диаграмму 3.1.), высокий уровень тревожности (больше 75%) по всем шкалам, кроме общего показателя)

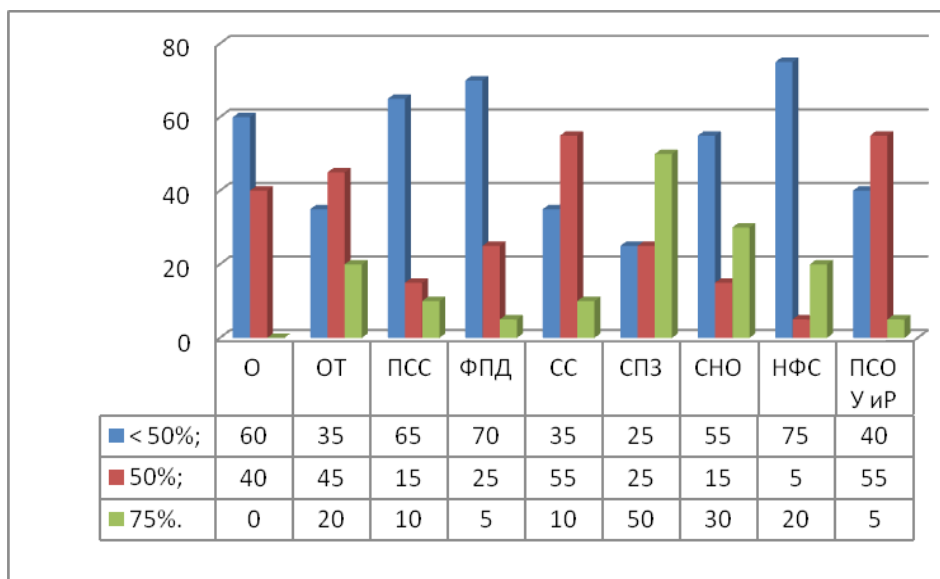


Диаграмма 3. 1. Результаты констатирующего теста Филлипса в группе 1

В группе 2 пороговое значение в 50% (повышенный уровень тревожности зафиксирован также практически по всем шкалам теста тревожности (См. Диаграмму 3.2.), высокий уровень тревожности (больше 75%) по всем шкалам, кроме общего показателя и фрустрации потребности в достижении успеха)

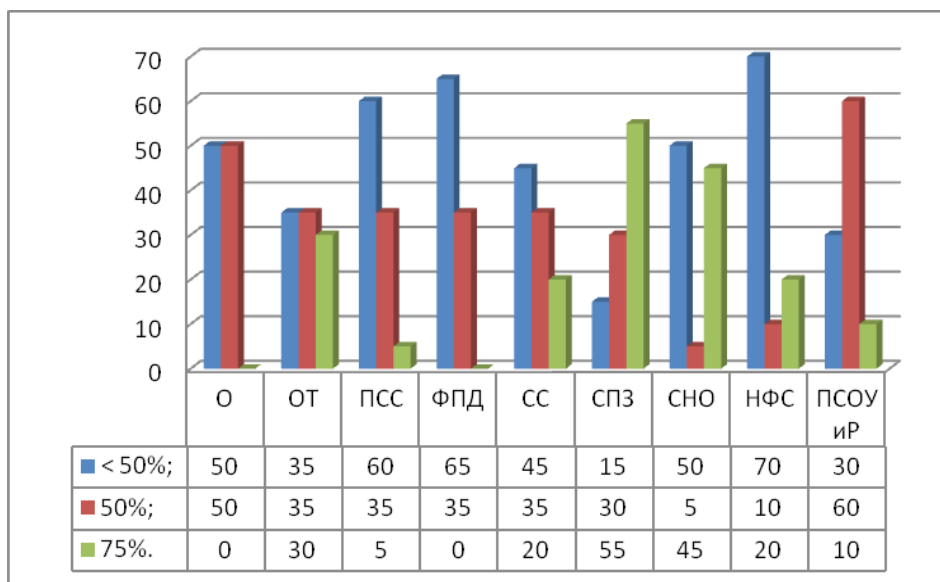


Диаграмма 3. 2. Результаты констатирующего теста Филлипса в группе 2

Таким образом, полученные данные говорят о том, что в обеих группах присутствует большое количество детей с повышенными и высокими показателями тревожности, что указывает на необходимость проведения коррекционных вмешательств.

Результаты методики CMAS показывают, уровень социальной желательности в двух группах находится в диапазоне средних значений, уровень явной тревожности в пределах нормальных, с тенденцией к повышению значений (в группе 2 повышенные показатели тревожности встречаются на 25% выше чем в группе 1) (см. Диаграмма 2).

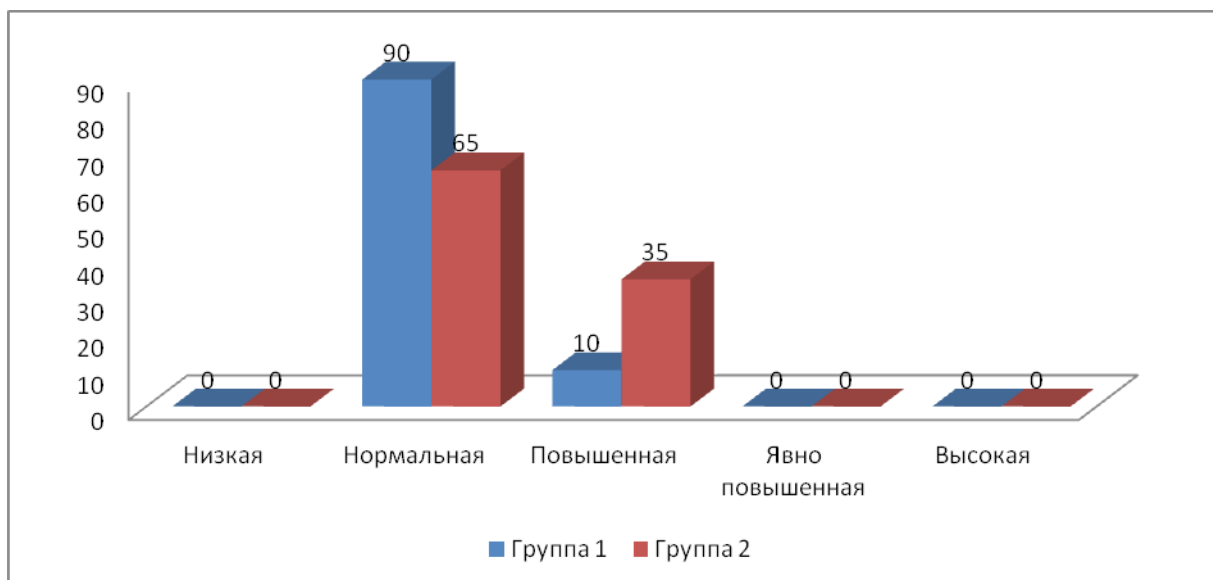


Диаграмма 2. Результаты теста SMAS (явная тревожность) в констатирующем эксперименте

Анализ рисунков несуществующего животного не выявил значимых различий в показателях выраженности признаков тревожности у детей обеих групп. Они находятся в диапазоне средних значений, тем не менее мы видим, что у детей из первой группы больше рисунков со средним и высоким проявлением признаков тревожности (Диаграмма 3). Кроме того в группе 2 на 15% больше детей с низкими показателями тревожности, а в группе 1 на 15% больше детей со средними показателями тревожности. Число высокотревожных детей в обеих группах составляет 40%.

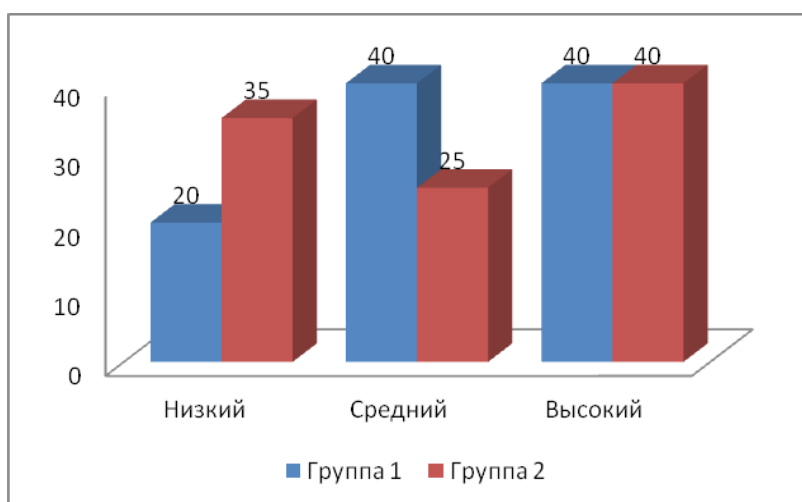


Диаграмма 3. Результаты методики «Несуществующее животное» в констатирующем эксперименте

2.3. Программа формирующего эксперимента

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, духовно-нравственное направление и воспитание личности школьника, а также сохранение его психического и физического здоровья является наиболее приоритетным. Педагог должен учитывать в своей работе индивидуальные, возрастные и личностные особенности детей и реагировать на их потребности. Особое внимание стоит уделять детям с высоким уровнем тревожности, которая проявляется в подавленном настроении, затруднениях в общении со сверстниками и учителями, враждебном отношении к миру, что в свою очередь может привести к формированию заниженной самооценки.

Если же говорить о целесообразности проведения уроков психологии с использованием техник именно групповой арт-терапии, то здесь следует отметить тот факт, что групповая арт-терапия применяется как средство психической гармонизации и развития личности, позволяет работать с широким спектром трудностей и разными категориями детей одновременно. Художественное самовыражение детей в тех формах, которые используются в этом направлении, так или иначе обращено к укреплению психического здоровья детей, поэтому может рассматриваться как весомый психокоррекционный фактор. Арт-терапия рассчитана на потенциально здоровую личность, когда на первый план выходят задачи развития, воспитания и социализации. Таким образом, одной из самых важных задач психолога в образовательном учреждении является оказание психокоррекционной помощи и поддержки тревожным детям.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с детьми младшего школьного возраста. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 45-50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений. Помещение должно быть оборудовано партами или столами для выполнения письменных заданий, доской или стендом, настенными часами, а также должно иметь достаточно свободного места для работы в тренинговом круге. Для занятий необходимы: ноутбук или компьютер (для музыкального сопровождения),

бумага, цветные карандаши, мелки, краски, пластилин или глина, ножницы, листы обратной связи.

В данной программе используются методы и техники арт-терапии, которые позволяют обратиться к внутренним ресурсам личности, тесно связанным с ее творческими возможностями. Реализация данной программы даст возможность учащимся познать самого себя, раскрыться, научиться

Методы работы: арт-терапия, использование методики оригами, упражнения на релаксацию и дыхание, методы психодрамы, упражнения на снятие мышечного напряжения, ситуационно-ролевые игры, упражнения с игровыми элементами, психогимнастические упражнения.

Цель программы: оказание психологической помощи и поддержки тревожным детям, снятие эмоциональной напряженности, формирование установки позитивного отношения к себе.

Задачи:

- Снизить уровень общей и школьной тревожности
- Снизить страх ситуации проверки знаний
- Снизить страх не соответствовать ожиданиям окружающих
- Повысить уровень самооценки
- Улучшить эмоциональное состояние младших школьников

Ожидаемые результаты

Активизация творческих возможностей детей; снятие психологического напряжение; повышение уровня самооценки; улучшение эмоционального состояния учащихся; снижение уровня школьной тревожности.

Каждое занятие включает в себя ритуалы приветствия и прощания, упражнения на снятие мышечного напряжения, индивидуальную и групповую работу. Также программа предполагает реализацию домашней работы и работы с родителями.

Домашние задания включают в себя выполнение некоторых упражнений дома с родителями (например, изготовление оберегов в технике оригами, выполнение рисунков в технике "Каракули" и т.д.). Выбор домашних заданий проводится с учетом целесообразности и необходимости по мнению педагога-психолога.

Работа с родителями включает в себя проведение родительских собраний, консультаций по итогам входящей и повторной диагностики. Также предоставление родителям рекомендаций по общению с детьми. Программа занятий представлена в Приложении 3.

Учебно-тематический план

Занятия проводятся 2 раза в неделю по 40-50 минут. Каждое занятие включает в себя ритуалы приветствия и прощания, упражнения на снятие мышечного напряжения, индивидуальную и групповую работу.

№ п/п	Цель	Методы	Кол-во часов
1	Знакомство	Игротерапия	1
2	Сплочение группы, формирование мотивации, развитие эмпатии	Игротерапия	1
3	Сплочение группы	Изотерапия	1
4	Формирование чувства успешности, осознание личных целей	Изотерапия	1
5	Коррекция психоэмоционального состояния, снятие психологического напряжения	Методы оригами	1
6	Вербализация содержания школьной тревожности	Изотерапия	1
7	Коррекция	Изотерапия	1

	психоэмоционального состояния		
8	Тренировка гибкости поведения	Сказкотерапия	1
9	Снижение самооценочной тревожности. развитие адекватного уровня притязаний	Изотерапия	1
10	Закрепление позитивного отношения к школе	Изотерапия	1
11	Снижение тревожности, развитие адекватного уровня притязаний	Изотерапия	1
12	Повышение самооценки	Игротерапия	1
13	Снижение тревожности, умение выражать и понимать свои чувства	Сказкотерапия, оригами	1
14	Развитие коммуникативных навыков	Игротерапия	1
15	Снятие тревожности	Изотерапия	1
16	Закрепление представлений о бесконфликтном общении	Игротерапия	1
17	Снятие тревожности, повышение психического тонуса детей	Метод цветоконструирования	1
18	Завершение работы, закрепление результатов	Изотерапия	1
19	Домашние задания		8
20	Работа с родителями		4
	ИТОГО		30 часов

2.4. Результаты контрольного эксперимента

Проведем межгрупповое сравнение полученных средних результатов, переведенных в процентное соотношение. После проведенной коррекции можно отметить, что в группе 1 общее ниже, чем в группе 2, не получавшей коррекцию на 6%, общая тревожность ниже на 12%, переживание социального стресса на 7%, фрустрация потребности в достижении успеха на 7%, страх самовыражения на 6%, страх ситуации проверки знаний на 16 %(!), страх не соответствовать ожиданиям окружающих ниже на 10%, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу на 6%, и проблемы и страхи в отношениях с учителями ниже на 9%.

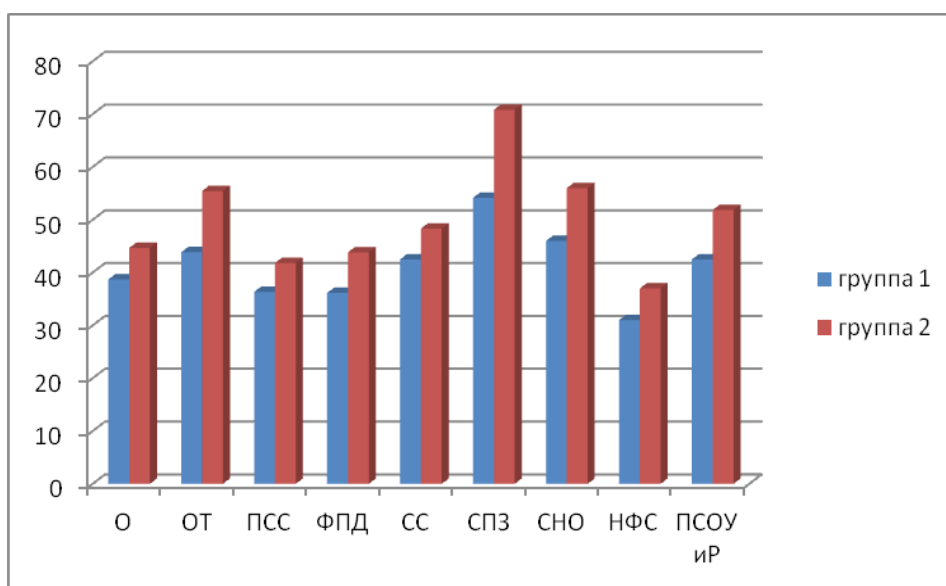


Диаграмма 4. Средние значения (в %) по шкалам теста Филлипса в контрольном эксперименте.

Статистическая проверка показала статистические различия достоверности результата только в отношении шкалы «Страх ситуации проверки знаний», где группа 2 имеет достоверно более высокие показатели тревожности в соответствующих ситуациях. ($p \leq 0.05$)

Далее сравним показатели каждой группы в констатирующем и контрольном эксперименте.

В группе 1 после коррекции получено статистически достоверное снижение показателей тревожности по шкалам «Страх ситуации проверки знаний» на 16% ($p \leq 0.05$) и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»

ниже на 13% ($p \leq 0.05$). Различия же по остальным показателям достоверными не являются.

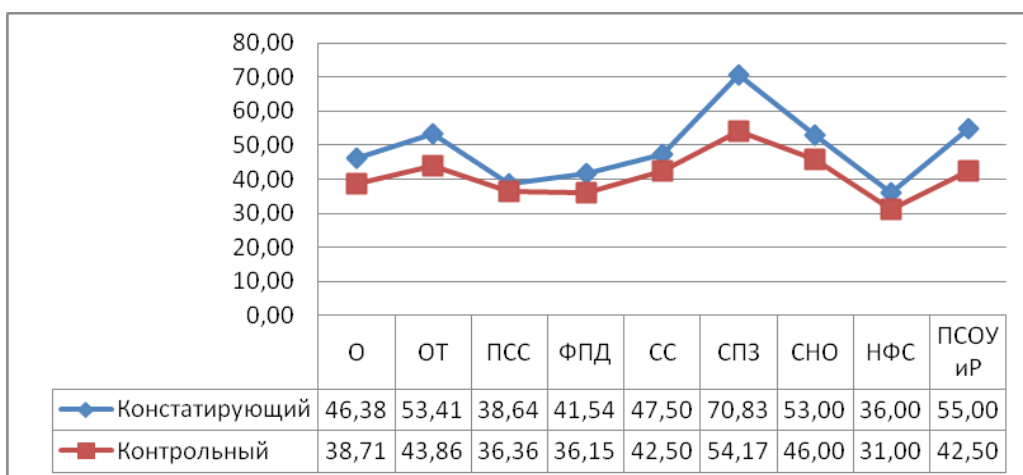


Диаграмма 5. Динамика средних показателей (в %) по шкалам теста Филлипса для группы 1.

В динамике средних показателей (в %) по шкалам теста Филлипса в группе 2, не получавшей коррекционных воздействий статистически достоверных различий выявлено не было.

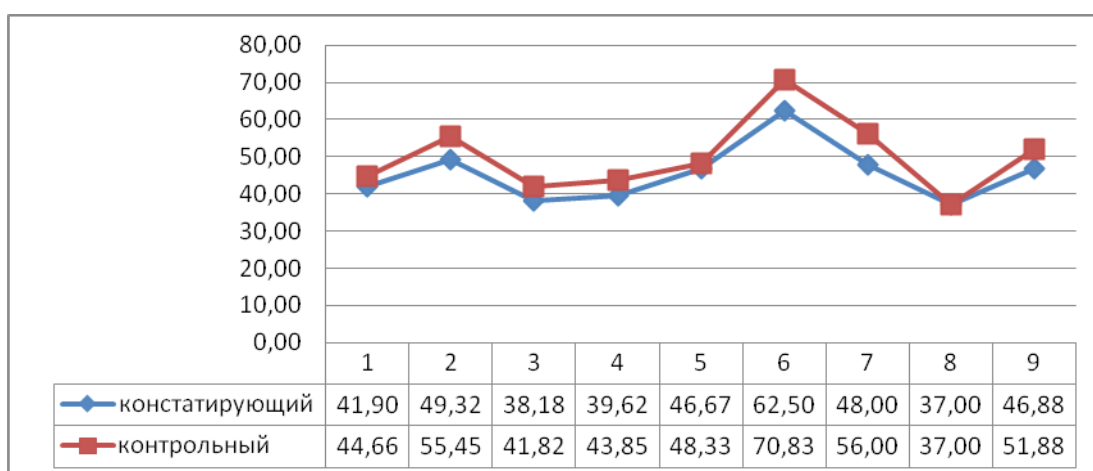


Диаграмма 6. Динамика средних показателей (в %) по шкалам теста Филлипса для группы 2.

Это позволяет говорить об эффективности применения коррекционной программы в отношении снижения школьной тревожности в ситуациях проверки знаний, то есть у детей снижается негативное отношение и уменьшается переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) их знаний, достижений, возможностей. Кроме того программа способствует преодолению проблем и страхов в отношениях ребят с

учителями и родителями, то есть сглаживать общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми, снижающий успешность обучения ребенка.

Результаты методики CMAS для контрольного эксперимента при сравнении первой и второй групп не имеют достоверных различий, хотя можно отметить, что во второй группе уровень социальной желательности на 6% выше, чем в первой, а уровень тревожности на 9%.

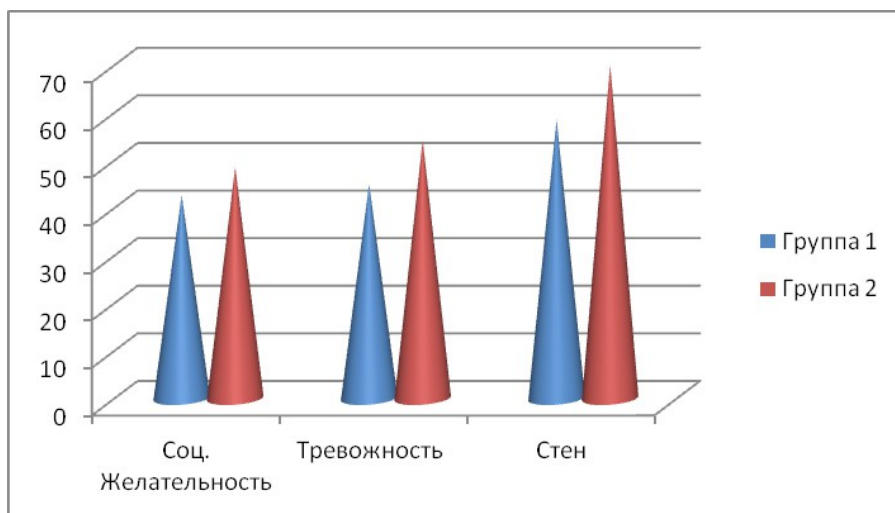


Диаграмма 7. Результаты теста CMAS в контрольном эксперименте.

Динамическое наблюдение результатов теста CMAS до и после проведения формирующего эксперимента выявила значимые различия в снижении показателей явной тревожности в экспериментальной группе на 5% ($p \leq 0.01$), а также в стеновых показателях на 8% ($p \leq 0.01$).

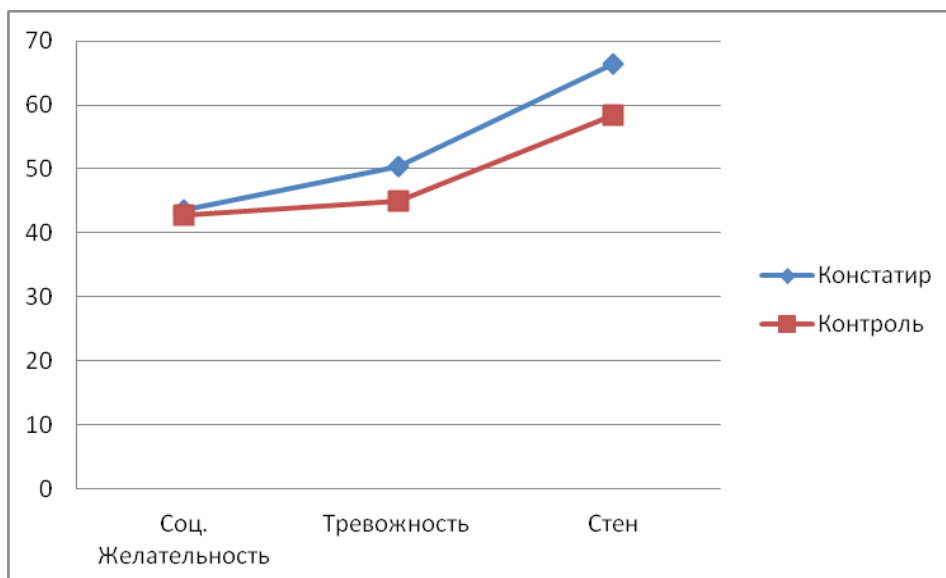


Диаграмма 8. Динамика средних показателей (в %) по шкалам СМАС для группы 1.

Тем не менее, в группе 2 нами были тоже выявлены статистически достоверные различия, связанные с повышением показателя явной тревожности на контрольном этапе эксперимента на 3% абсолютных ($p \leq 0.01$) и на 5% в стеновых значениях ($p \leq 0.01$).

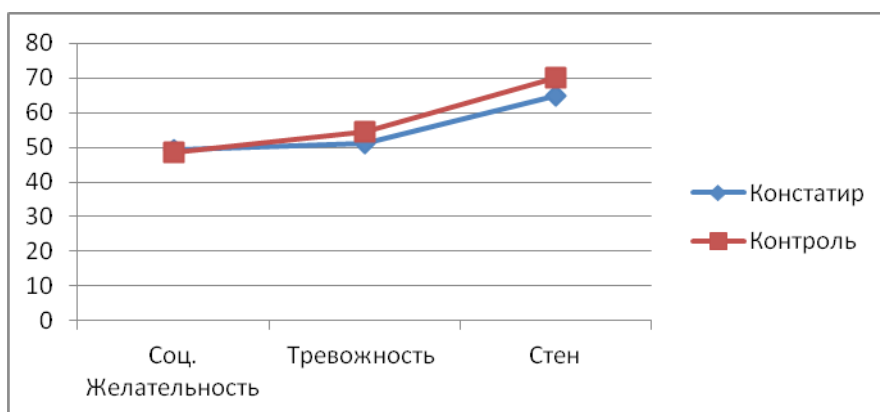


Диаграмма 9. Динамика средних показателей (в %) по шкалам СМАС для группы 2.

Можно говорить о том, что в результате проведенной коррекции в группе 1, получавшей коррекционное воздействие, достоверно снизился уровень явной тревожности, а в контрольной группе наблюдалась обратная динамика этого показателя. Следовательно, коррекционная программа эффективна для преодоления хронических тревожных состояний у детей.

Методика «Несуществующее животное» не выявила значимых различий в показателях контрольного эксперимента в первой и второй группах.

Изучение динамики проявления признаков тревожности на рисунках несуществующего животного показало значимое снижение проявлений тревожности в рисунках детей из экспериментальной группы на 20% ($p \leq 0.01$). В отношении группы 2 значимых различий выявлено не было. Следовательно, мы можем говорить о том, что программа коррекции тревожности средствами арт-терапии, реализованная нами в формирующем эксперименте эффективна в отношении редукции признаков тревожности в рисуночном тесте «Несуществующее животное».

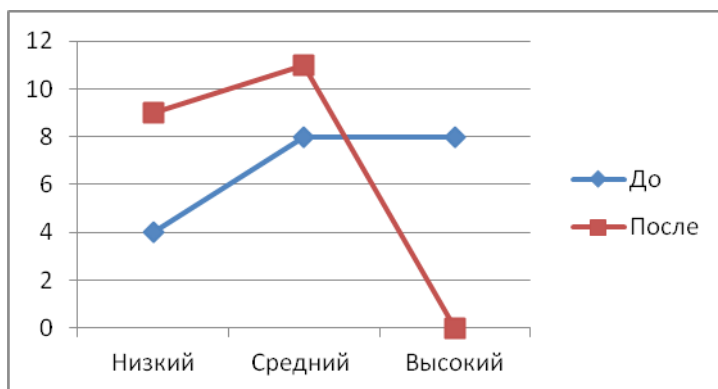


Диаграмма 10. Динамика средних показателей (в %) по методике «Несуществующее животное» для группы 1.

Таким образом, мы приходим к выводам о том, что:

1. До начала формирующего эксперимента группы 1 и 2 были относительно уравновешены по количественному и качественному составу

2. В результате применения выбранной нами коррекционной программы полученные результаты контрольного эксперимента позволяют говорить об эффективности её применения в отношении снижения школьной тревожности в ситуациях проверки знаний, то есть у детей снижается негативное отношение и уменьшается переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) их знаний, достижений, возможностей. Кроме того программа способствует преодолению проблем и страхов в отношениях ребят с учителями и родителями.

3. В результате проведенной коррекции в группе 1, получавшей коррекционное воздействие, достоверно снизился уровень явной тревожности, а в контрольной группе наблюдалась обратная динамика этого показателя. Следовательно, коррекционная программа эффективна для преодоления хронических тревожных состояний у детей.

4. Программа коррекции тревожности средствами арт-терапии, реализованная нами в формирующем эксперименте эффективна в отношении редукции признаков тревожности в рисуночном тесте «Несуществующее животное».

Заключение

Причин возникновения тревожности у школьников достаточно много, сюда могут входить: завышение требований со стороны взрослых, упреки, частые угрозы, недоверие ребенку, отдаленность родителей.

В психолого-педагогической литературе по данной проблеме, мы выяснили что, в психологическом аспекте тревожность это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, не является устойчивой чертой, обратима при проведении соответствующих мероприятий.

Использование арт-терапевтических методов помогают ребенку избавиться от тревоги, эмоционально и личностно познавать себя и окружающих; способствует познанию окружающего мира; помогают реализовать свои способности, умение активизироваться, расслабляться; выражать свои эмоции и чувства.

Опираясь на опыт работы специалистов по данной проблеме, мы на практике реализовали программу коррекционной работы, направленную на снижение тревожности методами арт-терапии.

Следует констатировать, что в результате проведенной научно-экспериментальной работы цель и задачи исследования - достигнуты, гипотеза нашла свое частичное подтверждение.

Обозначенные нами подходы к построению и реализации модели психокоррекции эмоциональных состояний детей средствами арт-терапии позволяют достичь положительного эффекта в гармонизации их эмоционального состояния, достижении высокого уровня психологического здоровья. Представленная в исследовании программа психокоррекции тревожности средствами арт-терапии педагогически целесообразна, динамична и может быть использована в практике работы педагога-психолога.

Решение задач развития должно рассматриваться при этом в тесной связи с задачами сохранения и восстановления их здоровья. Используемые

при этом средства творческого самовыражения не могут рассматриваться как «арт-терапевтические»; их следует относить к категории арт-методов или методов художественного творчества в образовательном процессе.

Таким образом, знание и практическое владение арт-терапией и системой средств творческого самовыражения поможет избежать грубых ошибок и добиться целостного формирующего эффекта в процессе воспитания психологически здоровой, инициативной, гармоничной и свободной личности ребенка.

Полученные в процессе исследования результаты рекомендуется использовать в работе образовательных учреждений, а также на курсах повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Александровская Э.М. Личностные особенности младших школьников, испытывающих трудности в обучении. - М.: Прессиздат, 2010.-189 с.
2. Алхазышвили А.А., Имедадзе Н.В. Исследование уровня тревожности в экспериментальном и обычном классах // Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. – Тбилиси,
3. Арт-терапия – новые горизонты [Текст] / А.И. Копытин, Под. ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336с.
4. Артюхова Т.Ю., Бенькова О.А. Исследование эмоциональной неустойчивости младших школьников и пути ее преодоления: Учеб.- метод. пособие; Сибирский федеральный университет. 2-издание, дополненное. – Красноярск, 2009. – 77с.
5. В. М. Астапов. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: ООО «ПЕР СЭ»; Москва; 2006Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. С. 156-165.]
6. Барко Г. И. Гармонизация детско-родительских отношений методом арт-терапии // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2010-2011 уч.г.
7. Березин В.Ф. Психическая адаптация и тревога/ Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. С. 219-229.
8. Валанова Н . М . Новые здоровьесберегающие технологии в системе профилактической деятельности образовательного учреждения. Сборник статей IV Международной научно-практической конференции «Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, социологии, философии» – Новосибирск, ООО"ЦСРНИ", 2014, – с. 80–92.
9. Васильева Т.Н. Психологическая и социологическая служба в школе. Чего боятся младшие школьники // Образование. – 2001. № 6

10. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное
11. руководство. – М.: ВЛАДОС_ПРЕСС, 2010. – 160 с: ил
12. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии / под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. СПб.: Речь, 2001. 1247 с.
13. Грей Д.А. Нейропсихология темперамента
<http://transyoga.ru/assets/files/books/psychology/neirotemp.pdf>
14. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОНМ, 2001. 224 с
15. Жигарькова О.П. Время тревожных детей /и мир. Психологическая газета. 2001. №1.
16. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». — СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. — 448 с; ил.
17. Зинченко Е.В. Лидерство в психологии: диагностика и развитие с помощью арт-технологий // Теория и практики управления человеческими ресурсами: опыт российских и украинских компаний: монография / Под общ.ред. Е.В. Михалиной. Ростов-на-Дону, Изд-во ЮФУ, 2014. - С.247-255.
18. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология СПб.: Питер, 2001. — 464 с: ил. — (Серия «Учебник нового века»). ISBN 5-272-00237-7
19. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб: Питер, 2005. 412 с. С. 118
20. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005
21. Киселёва М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2006.
22. Коваленко Н.П. Психологический практикум. СПб.: из-во ИПТП, 2005г
23. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с
24. Колесникова Е. А., Какаунина Н. Э. Использование технологий Арт-терапия в коррекции детско-родительских отношений // XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов

в г. Нерюнгри, с международным участием: материалы конференций (11-13 апреля 2013г.). - Нерюнгри, 2013. - С. 95-98.

25. Коломенский Я. Л, Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - СПб. : Питер, 2004. - 480 с.
26. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков./ А.И. Копытин Е.Е. Свистовская. М.: «Когито-Центр», 2007. — 197 с. 11. Леб
27. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. –СПб.: Питер, 2002.
28. Крамер Э. Арт-терапия с детьми. - М. : Владос, 2013. - 320 с.
29. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии [Текст] / Л.Д. Лебедева // Дидактика 2000. № 1.
30. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 320 с
31. Лямкина О.С., Ветер Т.В. Стресс в школьной жизни // Образование в современной школе.2003. № 3.
32. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании [Текст] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр «Академия», 2001
33. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: МОДЭК, МПСИ", 2009
34. Никольская И.М. Уроки психологии в начальной школе. 2-е изд. Допол.и перераб./ И.М. Никольская, Бардиер Г.Л. СПб.: Речь, 2004
35. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология. - М. : [б. и.] 2001. - 98 с.
36. Онищенко Е. А. Профилактика и снижение тревожности младших школьников с использованием элементов арт-терапии // XI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященная 75-летию Высшего образования в Якутии и 35-летие города Нерюнгри: Материалы конференции (2-3 апреля 2010г.). - Нерюнгри, 2010. - С. 179-182.

37. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 1. С. 169-174.]
38. Перлз, Ф. Понимание тревоги и гештальттерапии. Превращение тревожности в возбуждение / Ф. Перлз // Общая психология : тексты : в 3 томах / Ред. В.В. Петухов ; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва : УМК 'Психология' : Московский психолого-социальный институт, 2001 - 2007.
39. Пилипенко Л. И. О формировании нравственных чувств младших школьников.—В кн.: Психология учебной деятельности школьников. М., 1982
40. Практическая психодиагностика методики и тесты/ ред. составитель Д.Я. Райгородский, Самара.: изд. дом. «БАХРАХ» - М., 2007г.
41. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - СПб. : Питер, 2009 - 192 с.
42. Прихожан А.М. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. Изд.4-е, переработанное и дополненное. СПб: Питер, 2004
43. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
44. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.-Воронеж: ЮНИТИ, 2000
45. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья». Методические рекомендации. – Сыктывкар, 2013
46. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / Сост. Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. — М: Полиграф сервис, 2001. — 156 стр.
47. Д. Я. Райгородский Практическая психодиагностика Методики и тесты М.: Бахрах-М, 2011
48. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с

49. Сидоров К.Р. , Крохина И.Г. Исследование причин тревожности учащихся // Новое образование. 2013. № 1. С. 3-5.
50. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1966, с. 140.
51. Схиртладзе А. Г. Об одном условии стимулирования учебной деятельности у младших школьников. — В кн.: Психология учебной деятельности школьников. М., 1982.].
52. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития Д.И. Фельдштейн , «Директор школы», — №5, — 2010, — С. 47—5118
53. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
54. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Айрис-пресс, 2004. 464 с.
55. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Ком, 1998. 608 с.
56. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.60-64.

Приложение 1

Таблица с сырыми данными

Группа 1/ДО	Тест школьной тревожности Филлипса									CMAS			НСЗ
	О	Т	ПСС	ФПД	СС	СПЗ	СНО	НФС	ПСОУ иР	Соц. Жел-ть	Тревож-сть	Стен	
1. Илья Б.	10	4	2	2	0	4	1	0	2	4	11	4	1
2. Рома Б.	24	12	6	3	3	4	0	1	3	6	25	8	2
3. Катя Б.	22	13	2	2	3	2	1	3	4	4	13	4	2
4. Юнна Г.	37	17	5	10	4	6	5	1	7	3	30	9	3
5. Катя Д.	32	15	4	5	3	6	3	5	6	7	22	7	3
6. Лера Е.	22	10	4	3	3	5	1	1	4	6	23	7	2
7. Ульяна Ж.	19	12	0	2	2	6	3	1	2	8	17	5	2
8. Вика З.	40	20	4	7	4	6	5	5	6	5	36	10	3
9. Даша З.	29	9	8	6	4	4	2	2	4	6	16	5	2
10. Денис З.	13	2	5	6	0	2	1	0	4	5	7	3	1
11. Полина И.	28	12	5	5	3	6	2	2	4	4	20	6	2
12. Дима К.	23	10	1	2	4	4	2	1	1	3	26	8	2
13. Юлия Л.	35	16	5	7	4	6	5	1	7	5	24	7	3
14. Рома П.	40	17	7	9	5	5	4	1	5	3	27	8	3
15. Арина Р.	39	13	9	8	4	2	3	4	5	5	23	7	3
16. Егор Р.	36	13	9	9	1	5	5	1	5	2	22	7	3
17. Вадим С.	11	2	1	6	2	0	2	0	4	4	18	6	1
18. Сережа Х.	12	7	0	5	0	2	1	0	4	5	20	6	1
19. Саша Ц.	43	22	5	6	5	6	3	5	7	6	29	9	3
20. Рома Ш.	23	9	3	5	3	4	4	2	4	5	23	7	2

Группа 1/ ПОСЛЕ	Тест школьной тревожности Филлипса									CMAS			НСЗ
	О	ОТ	ПС С	ФП Д	С С	СП З	СН О	НФ С	ПСО У и Р	Соц. Жел- ть	Трево- жность	Сте- нь	
1. Илья Б.	10	4	1	2	0	3	1	0	2	4	11	4	1
2. Рома Б.	20	10	4	3	3	3	0	1	3	6	23	7	2
3. Катя Б.	19	11	2	2	2	2	1	3	2	4	11	4	1
4. Юнна Г.	30	12	5	8	4	4	4	1	5	3	24	8	2
5. Катя Д.	29	12	4	3	3	4	3	3	4	6	21	7	2
6. Лера Е.	20	9	4	3	2	3	1	1	3	6	20	6	2
7. Ульяна Ж.	17	10	0	2	2	4	2	1	2	7	15	5	1
8. Вика З.	31	13	4	5	4	4	4	3	5	5	28	8	2
9. Даша З.	22	8	7	6	3	3	2	2	2	6	14	4	2
10. Денис З.	13	2	5	6	0	2	1	0	4	5	7	3	1
11. Полина И.	24	11	5	5	3	4	2	2	3	4	18	5	1
12. Дима К.	22	10	1	2	4	3	2	1	1	3	21	7	2
13. Юлия Л.	30	14	5	6	4	5	3	1	6	5	21	6	2
14. Рома П.	31	14	7	7	4	4	4	1	4	3	20	6	2
15. Арина Р.	29	11	9	6	3	2	3	4	4	5	21	6	2
16. Егор Р.	28	11	8	7	1	5	4	1	4	2	20	6	2
17. Вадим С.	11	2	1	6	2	0	2	0	3	4	16	5	1
18. Сережа Х.	11	6	0	5	0	2	1	0	4	5	20	6	1
19. Саша Ц.	32	16	5	5	4	4	3	4	4	6	27	8	2
20. Рома	20	7	3	5	3	4	3	2	3	5	20	6	1

Ш.													
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Группа 2/ДО	Тест школьной тревожности Филлипса									CMAS		НСЗ	
	О	ОТ	ПС С	ФП Д	С С	СП З	СН О	НФ С	ПСО У и Р	Соц. Жел -ть	Трев -сть	Стен	
1. Илья Б.	29	14	4	7	3	3	3	3	4	7	23	7	3
2. Рома Б.	24	14	5	5	3	5	3	4	1	6	16	5	2
3. Катя Б.	12	3	1	4	3	2	2	0	2	4	14	4	1
4. Юнна Г.	30	16	5	3	5	5	2	4	5	8	32	9	3
5. Катя Д.	8	0	4	3	0	0	1	0	3	5	8	3	1
6. Лера Е.	21	10	1	6	2	3	3	2	4	4	28	8	2
7. Ульяна Ж.	27	13	6	6	4	4	4	2	5	7	27	8	2
8. Вика З.	30	13	7	7	4	4	5	2	4	6	27	8	3
9. Даша З.	35	15	6	8	5	6	3	0	4	7	29	9	3
10. Денис З.	37	15	7	5	4	4	4	4	4	7	35	10	3
11. Полина И.	19	10	3	5	2	5	1	2	4	8	14	4	1
12. Дима К.	15	7	1	5	1	2	1	1	5	5	16	5	1
13. Юлия Л.	30	17	3	4	4	5	1	5	3	7	29	9	3
14. Рома П.	18	6	2	5	1	3	1	2	3	4	17	6	1
15. Арина Р.	14	6	1	2	1	3	1	0	3	3	6	2	1
16. Егор Р.	39	15	8	7	5	6	4	3	3	3	31	9	3
17. Вадим С.	29	14	5	6	3	4	2	1	4	3	26	8	2
18. Сережа Х.	17	6	2	4	2	4	2	0	5	4	17	5	2
19. Саша Ц.	26	11	6	7	2	4	3	1	5	5	24	7	2
20. Рома Ш.	26	12	7	4	2	3	2	1	4	5	25	7	1
	Тест школьной тревожности Филлипса									CMAS		НСЗ	

Группа 2/ПОСЛЕ	О	ОТ	ПС С	ФП Д	С С	СП З	СН О	НФ С	ПСО У и Р	Соц. Жел -ть	Трев -сть	Сте н	
1. Илья Б.	31	16	4	8	3	4	4	3	4	7	28	9	1
2. Рома Б.	24	14	5	5	3	5	3	4	1	6	18	6	2
3. Катя Б.	12	3	1	4	3	2	2	0	2	4	15	5	2
4. Юнна Г.	35	19	7	3	5	6	4	4	5	8	33	10	1
5. Катя Д.	8	0	4	3	0	0	1	0	3	5	9	3	3
6. Лера Е.	25	12	1	7	2	4	4	2	4	4	26	8	1
7. Ульяна Ж.	29	17	6	7	4	5	5	2	5	6	28	8	2
8. Вика З.	35	17	7	8	4	5	5	2	6	6	29	9	2
9. Даша З.	36	15	8	8	5	6	4	0	4	7	30	9	3
10. Денис З.	40	20	8	7	5	6	4	4	5	7	34	10	3
11. Полина И.	19	10	4	5	2	5	1	2	4	8	16	5	3
12. Дима К.	16	7	2	5	2	2	1	1	5	5	16	5	1
13. Юлия Л.	33	19	3	6	4	6	2	5	3	7	27	8	1
14. Рома П.	18	6	2	5	1	3	1	2	3	4	15	5	2
15. Арина Р.	14	6	1	2	1	3	1	0	3	3	6	2	1
16. Егор Р.	43	19	9	8	5	6	4	3	5	3	30	9	1
17. Вадим С.	29	14	5	6	3	4	2	1	4	3	23	7	3
18. Сережа Х.	14	5	2	4	2	3	2	0	4	4	19	6	2
19. Саша Ц.	29	13	6	9	2	5	4	1	5	5	19	6	1
20. Рома Ш.	28	12	7	4	2	5	2	1	8	5	23	7	2

Приложение 2

**Результаты статистического анализа данных
Т-критерий Стьюдента для несвязных выборок**

Критерии	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Т	Уровень значимости	Т	Уровень значимости
Общий показатель	0,854	0,4	9,67	0
Общая тревожность	0,56	0,58	4,83	0
Переживание социального стресса	0,06	0,95	4,87	0,000019
Фрустрация потребности достижения успеха	0,38	0,7	1,62	0,11
Страх самовыражения	0,1	0,9	0,77	0,45
Страх проверки знаний	0,97	0,34	2,19	0,035
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	0,55	0,58	1,19	0,24
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,09	0,92	0,66	0,51
Проблемы и страхи во взаимоотношениях с учителями и родителями	1,47	0,15	1,73	0,09
Социальная желательность	1,2	0,24	1,39	0,17
Тревожность	0,25	0,8	1,55	0,13
Стан	0	1	1,68	0,1
Несуществующее животное	0,78	0,44	1,17	0,25

t-критерий Уилкоксона для связанных выборок

Критерии	Группа 1		Группа 2	
	t	Уровень значимости	t	Уровень значимости
Общий показатель	5,565	0,0002	3,46	0,002
Общая тревожность	1,43	0,16	3,32	0,003
Переживание социального стресса	2,03	0,05	2,62	0,02
Фрустрация потребности достижения успеха	3,39	0,003	3,24	0,004
Страх самовыражения	2,85	0,01	1,45	0,16
Страх проверки знаний	5,209	0,00005	0,88	0,39
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	2,66	0,01	2,99	0,007
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,75	0,09	2,84	0,43
Проблемы и страхи во взаимоотношениях с учителями и родителями	5,209	0,0005	1,63	0,11
Социальная желательность	1,45	0,16	1	0,33
Тревожность	5,48	0,00002	0	1
Стан	5,81	0,00001	1,07	0,3
Несуществующее животное	5,33	0,00003	1,83	0,08

ПРОГРАММА
ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ВЫСОКИМ УРОВЕНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Пояснительная записка

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, духовно-нравственное направление и воспитание личности школьника, а также сохранение его психического и физического здоровья является наиболее приоритетным. Педагог должен учитывать в своей работе индивидуальные, возрастные и личностные особенности детей и реагировать на их потребности. Особое внимание стоит уделять детям с высоким уровнем тревожности, которая проявляется в подавленном настроении, затруднениях в общении со сверстниками и учителями, враждебном отношении к миру, что в свою очередь может привести к формированию заниженной самооценки.

Если же говорить о целесообразности проведения уроков психологии с использованием техник именно групповой арт-терапии, то здесь следует отметить тот факт, что групповая арт-терапия применяется как средство психической гармонизации и развития личности, позволяет работать с широким спектром трудностей и разными категориями детей одновременно. Художественное самовыражение детей в тех формах, которые используются в этом направлении, так или иначе обращено к укреплению психического

здоровья детей, поэтому может рассматриваться как весомый психокоррекционный фактор. Арт-терапия рассчитана на потенциально здоровую личность, когда на первый план выходят задачи развития, воспитания и социализации. Таким образом, одной из самых важных задач психолога в образовательном учреждении является оказание психокоррекционной помощи и поддержки тревожным детям.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с детьми младшего школьного возраста. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 45-50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений. Помещение должно быть оборудовано партами или столами для выполнения письменных заданий, доской или стендом, настенными часами, а также должно иметь достаточно свободного места для работы в тренинговом круге. Для занятий необходимы: ноутбук или компьютер (для музыкального сопровождения), бумага, цветные карандаши, мелки, краски, пластилин или глина, ножницы, листы обратной связи.

В данной программе используются методы и техники арт-терапии, которые позволяют обратиться к внутренним ресурсам личности, тесно связанным с ее творческими возможностями. Реализация данной программы даст возможность учащимся познать самого себя, раскрыться, научиться выражать и осознавать свои мысли и фантазии.

Методы работы: методы арт-терапии (изотерапия, игротерапия, оригами, сказкотерапия, цветоконструирование), упражнения на релаксацию и дыхание, методы психодрамы, упражнения на снятие мышечного напряжения, ситуационно-ролевые игры, упражнения с игровыми элементами, психогимнастические упражнения.

Цель программы: оказание психологической помощи и поддержки тревожным детям, снятие эмоциональной напряженности, формирование установки позитивного отношения к себе.

Задачи:

- Снизить уровень общей и школьной тревожности

- Снизить страх ситуации проверки знаний
- Снизить страх не соответствовать ожиданиям окружающих
- Повысить уровень самооценки
- Улучшить эмоциональное состояние младших школьников

Ожидаемые результаты

Активизация творческих возможностей детей; снятие психологического напряжения; повышение уровня самооценки; улучшение эмоционального состояния учащихся; снижение уровня школьной тревожности.

Учебно-тематический план

Занятия проводятся 2 раза в неделю по 40-50 минут. Каждое занятие включает в себя ритуалы приветствия и прощания, упражнения на снятие мышечного напряжения, индивидуальную и групповую работу.

№ п/п	Цель	Методы	Кол-во часов
1	Знакомство	Игротерапия	1
2	Сплочение группы, формирование мотивации, развитие эмпатии	Игротерапия	1
3	Сплочение группы	Изотерапия	1
4	Формирование чувства успешности, осознание личных целей	Изотерапия	1
5	Коррекция психоэмоционального состояния, снятие психологического напряжения	Методы оригами	1
6	Вербализация содержания	Изотерапия	1

	школьной тревожности		
7	Коррекция психоэмоционального состояния	Изотерапия	1
8	Тренировка гибкости поведения	Сказкотерапия	1
9	Снижение самооценочной тревожности. развитие адекватного уровня притязаний	Изотерапия	1
10	Закрепление позитивного отношения к школе	Изотерапия	1
11	Снижение тревожности, развитие адекватного уровня притязаний	Изотерапия	1
12	Повышение самооценки	Игротерапия	1
13	Снижение тревожности, умение выражать и понимать свои чувства	Сказкотерапия, оригами	1
14	Развитие коммуникативных навыков	Игротерапия	1
15	Снятие тревожности	Изотерапия	1
16	Закрепление представлений о бесконфликтном общении	Игротерапия	1
17	Снятие тревожности, повышение психического тонуса детей	Метод цветоконструирования	1
18	Завершение работы, закрепление результатов	Изотерапия	1
19	Домашние задания		8
20	Работа с родителями		4
	ИТОГО		30 часов

Содержание курса

ЗАНЯТИЕ 1

Цель: знакомство

1. Знакомство. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" (все участники располагаются по кругу на стульях)

Ведущий. Ребята, у меня в руках есть "волшебный клубок". С помощью этого клубочка, я бы хотела узнать какое у вас настроение и с чем вы сегодня пришли. Сначала я расскажу о своем настроении и намотаю кусок нити на пальчик, а затем передам клубок сидящему слева. Он сделает то же самое. расскажет про себя и передаст клубок следующему. Главное условие, чтобы клубок побывал у каждого, и только один раз. Затем ведущий предлагает всем подергать за нитку ощутить, как она натягивается, как будто все связаны одной нитью.

2. Упражнение на знакомство "Я люблю"

Ведущий берет в руки мяч и говорит о том, что он любит, потом передает мяч любому участнику занятия, который также говорит, что любит он и передает дальше. Главное условие, чтобы мяч побывал в руках у каждого ребенка.

3. Упражнение "Мяч знакомства"

На ватмане или доске пишется список вопросов:

- Сколько тебе лет?
- Где ты живешь?
- Твой любимый фильм, мультик?
- Любимая еда?
- Любимая игрушка?
- Что тебе не нравится делать?
- Что тебе нравится делать?

Ведущий начинает — кидает кому-либо из участников мяч и задает один из вопросов, написанных на доске. Тот отвечает, в свою очередь кидает мяч следующему участнику и задает следующий вопрос. Ведущий следит, чтобы мяч побывал у всех участников и каждому было задано по несколько вопросов (3–4 достаточно).

4. Упражнение-энергизатор "Дотронься до..."

Ведущий. Сегодня мы ближе познакомились друг с другом, а теперь посмотрите внимательно, кто во что одет и какого цвета одежда. Я буду предлагать вам дотронуться до чего-либо, и вы должны будете дотронуться до этого на соседе или другом участнике. Например: "Дотроньтесь до красного!".

5. Ритуал окончания "Пушистики"

Участникам раздаются рисунки с фигурками "Пушистиков" с разными настроениями (радостный, грустный, злой и т.д.) и предлагается выбрать и раскрасить фигурку того "Пушистика", чье настроение максимально похоже на свое собственное.

ЗАНЯТИЕ 2

Цель: сплочение группы, формирование мотивации, развитие эмпатии

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (прим. Наматывая нитку на палец, участники должны говорить комплименты друг другу).

2. Упражнение "Путаница".

Все участники располагаются в кругу. По команде они поднимают вверх левую руку и находят руку другого участника, затем — правую. Важно, чтобы каждый участник держал за , руки двух разных ребят. Когда «путаница запуталась», нужно распутаться — не разнимая рук, встать в круг (в итоге некоторые участники могут оказаться лицом в круг, некоторые — из круга). Важнейшее правило — ни в коем случае не расцеплять рук. Если появляется ребенок, у которого очевидные трудности, связанные с необходимостью телесного контакта, он может стать «соведущим» упражнения.

3. Упражнение «Геометрические фигуры»

Участники свободно перемещаются по помещению с закрытыми глазами и жужжанием. По хлопку ведущего необходимо выстроиться в круг. Глаза открывать ни в коем случае нельзя. Игра считается «выигранной», если все участники оказались в кругу. На это отводится несколько попыток (не более 7-10, остановиться следует на наиболее удачной). Ведущий фиксирует получившиеся формы на доске. По окончании игры проводится обсуждение, подчеркивающее важность групповой работы: если круг не получился, это значит, что никто из участников не выполнил задание. При проявлении раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других, в контексте работы группы эти действия регулируются на основе правил, а в дальнейшем служат материалом для анализа причин.

4. Упражнение "«Коллективный счет»"

Задача: с закрытыми глазами группа должна досчитать до 10. Важное условие: каждое число должен произносить только один голос. Договариваться, кто какое число называет, нельзя. В случае ошибки (если число названо несколькими участниками одновременно) игра начинается заново.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 3

Цель: сплочение группы

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (прим. Наматывая нитку на палец, участники должны говорить доброе пожелание всем участникам).

2. Упражнение "Давайте скажем здравствуйте"

Ведущий. Сейчас вы все разделитесь на три равные группы, первая группа будет "европейцами", вторая "японцами", а третья "африканцами". Каждый участник группы пойдет по кругу и будет здороваться со всеми только "своим

способом". Европейцы будут пожимать руку, японцы кланяться, а африканцы тереться спинами.

3. Упражнение-энергизатор на снятие мышечного напряжение "Черепашка" (проводится под музыку)

Ведущий. Давайте представим, что мы все с вами — черепашки. Кто такие черепашки? Правильно, это такие животные с панцирем — защитным домиком на спине, в который они прячутся, когда чувствуют опасность. Но сейчас все хорошо, ярко светит солнышко, и все черепашки вылезли из-под камней погреться на солнце, они потягивают свои ручки, ножки широко, во все стороны, вертят головой и жмурятся от удовольствия. Но вдруг они чувствуют опасность и начинают прятать свои лапки и голову — они втягивают их в свой «домик», под панцирь, а еще пытаются свернуться клубочком, стараются стать меньше и незаметнее. Но вот опасность миновала, все вокруг снова спокойно, и черепашки выползают из своих домиков, потягиваются, крутят головой, растопыривают лапки и нежатся на солнышке. Все хорошо!

4. Арт-упражнение "Веселые каракули"

Ведущий. Перед вами лежит большой лист бумаги и цветные карандаши (фломастеры), каждый из вас должен выбрать себе карандаш любого цвета. Вы все будете поочередно рисовать каракули и передавать любому участнику, который должен будет дополнить рисунок и так далее. Все участвуют в создании композиции по несколько раз, до тех пор пока им нечем будет дополнить работу.

После выполнения задания проходит обсуждение того, что участники видят на рисунке, какие сюжеты или образы. что привнес в коллективную деятельность каждый и как его труд повлиял на ход и результат общей работы. Один из детей начинает рассказывать историю по рисунку, другой продолжает и так до тех пор, пока группа не придет к соглашению относительно окончания рассказа.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 4

Цель: формирование чувства успешности, осознание личных целей

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник говорит смешное слово).

2. Упражнение «Один стул»

Участники свободно перемещаются. По сигналу ведущего они должны рассестись на стулья. После каждого тура один стул убирается. Тем не менее, все участники должны оказаться сидящими. Игра продолжается до тех пор, пока вся группа не сядет на один стул. В обсуждении подчеркивается, что группа сумела справиться с очень сложной задачей. Если у кого-то из участников появляются яркие отрицательные чувства, связанные с тесным физическим контактом, возможно введение на время игры правила «Стоп!»

3. Упражнение-энергизатор на снятие мышечного напряжения "Сосулька"

Ведущий. Представьте себе, что вы сосульки, которые висят зимой на крышах домов. Встаньте, закройте глаза, руки поднимите вверх. Представьте, что вы — сосулька или мороженое. Напрягите все мышцы вашего тела. Запомните эти ощущения. Замрите в этой позе на 1–2 минуты. Затем представьте, что под действием солнечного тепла вы начинаете медленно таять. Расслабляйте постепенно кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т.д. Запомните ощущения в состоянии расслабления.

4. Арт-упражнение "Мои достижения".

Участники получают задание: «Представьте себе, что наши занятия уже закончились. Нарисуйте, пожалуйста, себя по окончании занятий» (желательно под музыку; перед этим заданием можно попросить участников самостоятельно вспомнить цели занятий и озвучить их). После завершения работы устраивается

выставка. Каждый рассказывает о том, что он нарисовал.

5. Ритуал окончания.

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 5

Цель: коррекция психоэмоционального состояния, снятие психологического напряжения

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник говорит ласковое слово).

2. Упражнение-энергизатор для снятия эмоционального напряжения «Лимон и Котенок»

Ведущий. Представим, что в правую руку мы все взяли лимон и стараемся его сдавить, чтоб потек сок. Мы напрягаем руку и постепенно сжимаем ее в кулак. Выдавили сок!

А теперь представим, что мы все стали котятами, которые только что проснулись и тянутся. Потянемся хорошенько! Поднимем руки, выгнемся и потянемся вправо, влево, вверх, вытягивая шею и выгибая спинку!

3. Арт-упражнение в технике оригами "Птица счастья"

Ведущий. Что происходит с нами, когда нам хорошо, здорово, когда мы счастливы и нам говорят хорошие слова? У нас словно вырастают крылья! Так давайте сделаем свою птицу радости, счастья и удачи!

Все делают из бумаги фигурку птицы и раскрашивают ее.

Групповая работа «Небо»

Участникам предлагается подумать и создать на ватмане общий мир под названием «Небо» для своих птиц и придумать небольшой рассказ про свою птицу. Можно использовать фломастеры, краски, природные материалы. Затем все обсуждают, что получилось и как это делалось.

5. Ритуал окончания.

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 6

Цель: вербализация содержания школьной тревожности

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, надо страшным голосом сказать слово "Лампампусик").

2. Упражнение «Зоопарк» (с названиями учебных предметов)

В круг ставятся стулья по числу участников, один из которых — ведущий (стул пустой). Каждый участник называет себя любимым школьным предметом, «имена» повторяются по кругу для лучшего запоминания. Участник, справа от которого пустой стул, должен успеть хлопнуть по нему рукой и называть чье-нибудь «имя», пока ведущий не занял свободное место. Тот, кто не успел хлопнуть по освободившемуся стулу, становится ведущим.

3. Арт-упражнение «Страшилки»

Ведущий «страшным голосом» читает участникам группы страшилку про школу (например, из книги Э. Успенского «Ужасный фольклор советских детей»).

«В одну школу поступил новенький. Когда всех школьников отпустили домой, он после уроков остался. Уборщица говорит ему: "Иди домой, а то тут ходят красные зубы". Мальчик сказал: "Я посмотрю школу и пойду". Он походил по школе, зашел в один кабинет и уснул. Когда пробило двенадцать часов, в кабинете появились красные зубы. Они бросились на мальчика и съели его. Утром, когда ребята пришли в класс, они увидели человеческие кости. У всех стали проверять зубы — ни у кого таких зубов нет. Напоследок решили проверить у директора. У него оказались красные зубы!!!»

Участникам предлагается нарисовать рисунок по мотивам страшилки, либо прочитанной, либо «авторской», и рассказать о нем. Обсуждаются возможности превращения страшилки в сказку с хорошим окончанием. Затем в кругу придумывается благополучное окончание страшилки из книги Успенского. Если у кого-то из участников проявляется очевидный страх самовыражения, ведущий может предложить ему свою помощь в создании или озвучивании страшилки.

4. Ритуал окончания

См. занятие 1

ЗАНЯТИЕ 7

Цель: коррекция психоэмоционального состояния.

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, надо уменьшительно-ласкательно назвать сидящего справа ребенка).

2. Упражнение — энергизатор «Ветер дует на...»

Ведущий начинает игру словами: «Ветер дует на...» Чтобы участники побольше узнали друг о друге, заканчивать эту фразу необходимо словами «...на светловолосых», «...на тех, кто в красном», «у кого есть брат, сестра», «кто любит сладкое» и т.д. Все светловолосые (имеющие братьев и т.д.) собираются в группу, поднимают руки вверх и раскачиваются из стороны в сторону, подражая деревьям, на которые дует ветер.

4. Работа с глиной «Несуществующее животное»

Предлагается из глины вылепить несуществующее животное (упражнение аналогично арт-упражнению «Рисунок несуществующего животного»).

4. Групповая работа «Несуществующий мир для несуществующего животного»

Участникам предлагается подумать, а потом придумать и создать на ватмане общий «несуществующий мир» для своих фигурок из глины. Можно использовать фломастеры, краски, природные материалы. Затем все обсуждают, что получилось и как это делалось.

5. Ритуал окончания.

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 8

Цель: тренировка гибкости поведения

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник строит смешную рожицу).

2. Упражнение -энергизатор «Поймай комара»

По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

3. Упражнение «Школа для животных».

Каждый участник получает карточку с названием животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может

быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т. д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение. Детям, испытывающим трудности в моделировании поведения, ведущий может оказать поддержку и помощь.

4. Арт-упражнение "Сказка о...".

Участникам необходимо придумать сказку (не более 10 предложений) о себе. Необходимо учитывать особенности изложения сказок, особенно начало (жили-были, в некотором царстве). По окончании дети зачитывают свои сказки вслух.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1

ЗАНЯТИЕ 9

Цель: снижение самооценочной тревожности, развитие адекватного уровня притязаний.

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник произносит "волшебное вежливое слово").

2. Упражнение-энергизатор «А у соседа тоже!»

Каждый из участников по очереди хвалит что-то, что у него (на нем) есть (ушки, носик, юбку и пр.). Затем участники дотрагиваются до того, что назвал сосед справа и слева, и хором кричат: «А у соседа тоже!»

3. Упражнение «Горячий стул»

Всем по очереди предлагается сесть на стул посреди комнаты, и каждый из участников по очереди говорит сидящему на стуле что-то приятное, какой-то комплимент. По окончании процедуры ведущий задает участникам вопрос, как они себя чувствовали, когда им говорили комплименты. Рефлексивная беседа.

4. Арт-упражнение «Цветные капли»

Участникам предлагается взять кисти и сильно их намочить, затем окунуть в краску и позволить каплям стечь на бумагу. Используются различные цвета. В конце упражнения задаются следующие вопросы: «что вы чувствовали, на что похожи ваши капли, на что похож получившийся рисунок?» Упражнение направлено на знакомство с красками, цветом и пр.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1

ЗАНЯТИЕ 10

Цель: закрепление позитивного отношения к школе

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, первый участник говорит "ха", следующий "ха-ха" и т.д.)

2. Упражнение-энергизатор "Замороженные"

Участники с помощью приема «Выбор кота Базилио» делятся на две группы, встают в два круга — внутренний и внешний. Во внутреннем круге стоят «замороженные». Их задача — не реагировать на попытки их рассмешить, предпринимаемые остальными участниками. «Замороженные» должны продержаться одну минуту, затем группы меняются ролями. Условие: до замороженных нельзя дотрагиваться.

3. Арт-упражнение "Школа для людей".

Дети рисуют рисунок на тему "Что мне нравится в школе" (желательно под музыку). По окончании устраивается выставка работ, авторы комментируют их.

4. Ритуал прощания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 11

Цель: снижение тревожности, развитие адекватного уровня притязаний

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник придумывает себе необычное или смешное имя)

2. Упражнение-энергизатор

«Как здороваются олени»

Ведущий. Давайте поздороваемся сегодня не совсем обычным способом. Поздороваемся так, как здороваются олени. Вы знаете, как здороваются олени? Они здороваются так: кивают головой, трутся ушками — вот так, здороваются плечами, боками и спинками — вот так трутся друг от друга. Они здороваются коленками — вот так! А теперь давайте поздороваемся так, как здороваются люди: давайте пожмем друг другу руки.

3. Арт-упражнение «Азбука страхов»

Участникам предлагается нарисовать то, чего они больше всего боятся. Используются краски, бумага, фломастеры.

4. Упражнение «Переделаем свой страх»

Участникам предлагается переделать свой страх, трансформировать его во что-то позитивное. Например, представить, что у страха хорошее настроение, как он тогда выглядит? Или попробовать сделать свой рисунок смешным, красивым. В конце упражнения все начинают показывать язык, «корчить рожи» своему страху.

5. Ритуал прощания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 12

Цель: повышение самооценки

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник придумывает название необычного животного)

2. Упражнение-энергизатор "В лесу" (можно выполнять под спокойную музыку).

Ведущий. Представьте, что вы деревья в лесу. В лесу светит солнышко, и все деревья потянули к нему свои веточки. Тянутся высоко-высоко, чтобы каждый листочек согрелся. Но подул сильный ветер и стал раскачивать деревья в разные стороны. Но крепко держатся корнями деревья, устойчиво стоят и только раскачиваются. Ветер принес дождевые тучи, и деревья почувствовали первые нежные капли дождя (дети легкими движениями касаются спины рядом стоящего товарища). Деревья стали жалеть друг друга,

защищать от сильных ударов дождя своими ветвями. Но вот появилось солнышко. Деревья почувствовали внутри себя свежесть, бодрость и радость жизни.

3. Упражнение «Встаньте те, кто...»

Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения».

4. Групповая работа «Кораблик успехов»

Участникам предлагается нарисовать корабль (один на всех) с тем условием, чтобы каждая проведенная ребенком линия означала какое-то его положительное качество. Каждый по очереди рисует одну линию, называя вслух свою хорошую черточку. По завершении рисунок остается на стене в помещении, где проводится группа. В случае затруднений участнику можно предложить варианты положительных качеств или попросить помощи у позитивно настроенных к нему членов группы.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 13

Цель: снижение тревожности, умение выражать и понимать свои чувства

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник говорит комплимент соседу справа или слева)

2. Упражнение-энергизатор "Акула"

На полу чертятся несколько «островков». Всем участникам ведущий дает инструкцию.

Ведущий. Все вы сейчас будете рыбками. Вы будете плавать, играть, веселиться по всей комнате, то есть по морю, а как только я крикну: «Акула!» — все рыбки сразу заскочат на остров, чтоб спастись. Как только я скажу: «Акула ушла!» — вы все опять начинаете плавать и веселиться.

После каждого «прихода» акулы один из островков убирается (стирается). Таким образом, в конце игры остается только один остров, на котором должно сохраниться как можно больше участников — «рыбок».

3. Упражнение « Страшная сказка по кругу»

Инструкция: Дети и взрослый сочиняют вместе страшную сказку. Они говорят по очереди, по 1-2 предложения каждый. Сказка должна нагромоздить так много страшного, чтобы это страшное превратилось в смешное.

4. Арт-упражнение "Оригами "Щенок-оберег"

В качестве завершения работы на текущем и предыдущем занятии предлагается всем сделать себе оберег — фигурку из бумаги, которая будет всегда рядом с ребенком и будет помогать ему и оберегать его во всех делах и ситуациях. В виде символа предлагается фигурка собаки, как наиболее употребительный вариант стража.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 14

Цель: Развитие коммуникативных навыков

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник улыбается своему соседу)

2. Упражнение-энергизатор «Фруктовый салат»

Группа сидит в кругу. Педагог в центре круга без стула. Рассчитайте группу по принципу: «яблоко», «груша», «банан», «виноград».

-Ведущий называет какой-то фрукт, эти фрукты должны встать и поменяться местами. Если кто-то не успел занять освободившийся стул, то он становится ведущим. Если ведущий говорит: «Фруктовый салат», это означает, что все участники должны поменяться местами.

3. Игра «Гомеостат»

Участники выстраиваются в шеренгу. По сигналу ведущего можно прыгнуть, повернувшись в любую из 4-х сторон. Задача — добиться того, чтобы вся группа смотрела в одну сторону.

4. Групповая работа «Герб группы»

Участникам предлагается на большом листе бумаги (обои) нарисовать общий рисунок — герб группы. Условие: в создании рисунка все дети должны принять равное участие. При обсуждении проговариваются и записываются на ватмане правила бесконфликтного взаимодействия. Общий рисунок и ватман с правилами остаются в помещении группы. В случае конфликтов необходимо обсуждение правил совместного рисования.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1

ЗАНЯТИЕ 15

Цель: снятие тревожности,

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник хвалит себя за что-нибудь)

2. Упражнение-энергизатор "Воздушный шар"

Ведущий. Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу.

Упражнение можно повторить 3 раза.

3. Арт-упражнение "Кляксы"

Ведущий. Сейчас вам необходимо взять в руки кисточки, намочить их сильнее, обмакнуть в любую краску и капнуть на середину листа бумаги (можно капнуть несколько раз, чтобы клякса получилась больше). Затем

нужно сложить лист пополам, чтобы клякса приобрела еще более причудливую форму. Теперь вы должны внимательно рассмотреть свою кляксу, на что она похожа, что можно еще дорисовать, чтобы получилось законченное изображение. Вы можете дорисовать свою кляксу и придумать ей название.

4. Упражнение "Неваляшка"

Все участники делятся по три человека, каждый из них поочередно будет неваляшкой. "Неваляшка" встает в середину, а двое других участников раскачивают ее из стороны в сторону, затем неваляшка меняется.

5. Ритуал окончания

См. занятие 1

ЗАНЯТИЕ 16

Цель: закрепление представлений о бесконфликтном общении

1. **Ритуал приветствия "Волшебный клубок"** См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник говорит, за что он себя любит).

2. Упражнение-энергизатор "Рука".

Участники группы по сигналу ведущего должны «выбросить» одинаковое количество пальцев.

3. Упражнение "Прогулка по сказочному лесу".

Ведущий предлагает детям представить, что они находятся в сказочном лесу, и "попревращаться" в различных животных (зайца, волка, лису, змею, кошку, жирафа и т.д.). После окончания упражнения участники обмениваются чувствами. Во время выполнения упражнения особенно важно поддерживать атмосферу психологической безопасности и безоценочности.

4. Групповая работа «Портрет группы»

На большом листе бумаги участники рисуют автопортреты с учетом выработанных правил (он остается в помещении группы, висит на стене).

5. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 17

Цель: снятие тревожности, повышение психического тонуса детей

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок" См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник

2. Упражнение-энергизатор "Сосулька"

Ведущий. Встань, закрой глаза, руки подними вверх. Представь, что ты — сосулька или мороженое. Напряги все мышцы тела. Запомни эти ощущения. Замри в этой позе на 1–2 минуты. Затем представь, что под действием солнышка ты начинаешь медленно таять. Расслабляй постепенно кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т.д. Запомни ощущения в состоянии расслабления.

Упражнение можно повторить 2 или 3 раза

3. Методика цветоконструирования «Драконовы ключи» Рокамболя

Ведущий. Сейчас я вам предлагаю раскрасить вот такую картинку. Это не просто раскраска, это волшебная раскраска, она поможет вам лучше учиться. Но при раскрашивании есть одно очень важное правило, которое нельзя нарушать. Необходимо раскрашивать молча, не разговаривать, иначе эффекта не будет. Я включу для вас спокойную, приятную музыку, и, слушая эту музыку, вы будете выполнять свою работу. После того как вы закончите раскрашивать, дайте название тому, что получилось. Обратите внимание — у дерева две стороны, на одной светит солнце, а на другой — луна. Следовательно, на одной стороне получится день, а на другой — ночь.

После выполнения работы, дети дают название своему дереву и все работы закрепляются на магнитной доске.

4. Ритуал окончания

См. занятие 1.

ЗАНЯТИЕ 18

Цель: завершение работы, закрепление результатов.

1. Ритуал приветствия "Волшебный клубок См. занятие 1 (наматывая нитку, каждый участник рассказывает о чем он мечтает)

Рефлексивная беседа «Как мы изменились, что мы делали?»

2. Упражнение-энергизатор «Из семени — в дерево»

Участникам предлагается представить, что каждый из них — маленькое семечко, которое очень хочет вырасти и стать деревом. И вот оно растет. Сначала оно набухает, потом пробивается сквозь землю, потом распускает листики, вырастает и становится большим деревом — надо потянуться и высоко и широко раскинуть руки-ветви

3. Упражнение «Солнышко»

Цель: Вызвать у участников положительные эмоции.

Инструкция: Всем участникам раздаются чистые листы. Они рисуют во весь лист солнышко с количеством лучиков, равных количеству участников, исключая себя. В центре солнышка пишут свое имя. Затем по кругу передают друг другу листы, вписывают пожелания, комплименты над лучиками. Листы, пройдя круг, возвращаются к своему хозяину.

4. Групповая работа «Мир нашей фантазии»

Участники придумывают и создают на ватмане мир фантазии с помощью красок, карандашей и вырезок из журналов и газет. Рассказывают о том, каким они видят мир своих фантазий. Рефлексивная беседа.

Ритуал окончания

См. занятие 1.

ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ (8 часов)

Домашние задания включают в себя выполнение некоторых упражнений дома с родителями (например, изготовление оберегов в технике оригами, выполнение рисунков в технике "Каракули" и т.д.). Выбор домашних заданий проводится с учетом целесообразности и необходимости по мнению педагога-психолога.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ (4 часа)

Работа с родителями включает в себя проведение родительских собраний, консультаций по итогам входящей и повторной диагностики. Также предоставление родителям рекомендаций по общению с детьми.

Рекомендации родителям

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!»)
2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.
3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.
4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.
5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.
6. Избегайте состязаний и каких-либо видов работ, учитывающих скорость.
7. Не сравнивайте ребенка с окружающими.

8. Чаще используйте телесный контакт, упражнения на релаксацию.
9. Способствуйте повышению самооценки ребенка, чаще хвалите его, но так, чтобы он знал, за что.
10. Чаще обращайтесь к ребенку по имени.
11. Демонстрируйте образцы уверенного поведения, будьте во всем примером ребенку.
12. Не предъявляйте к ребенку завышенных требований.
13. Будьте последовательны в воспитании ребенка.
14. Старайтесь делать ребенку как можно меньше замечаний.
15. Используйте наказание лишь в крайних случаях.
16. Не унижайте ребенка, наказывая его.