

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Кафедра общей и клинической психологии

6 курс

1 группа

Жук Татьяна Сергеевна

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

Дипломная работа

Научный руководитель:

Доцент кафедры
общей и клинической психологии
Е.Д. Беспанская - Павленко

Допущена к защите
Заведующий кафедрой общей
и клинической психологии,
профессор

_____ В.А. Доморацкий
« ___ » _____ 20 ___ г.

Минск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТТЕРАПИИ.....	6
1.1 Проблема исследования эмоциональных нарушений у детей в психологии	6
1.2 Тревожность как показатель неблагополучного личностного развития младших школьников	11
1.3 Арт-терапия и ее влияние на эмоциональную сферу личности	22
1.4 Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников	29
Выводы	34
2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	35
2.1. Цель, задачи и методы исследования.....	35
2.2. Интерпретация и анализ результатов эмпирического исследования	43
Выводы	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	59
ПРИЛОЖЕНИЕ	63

ВВЕДЕНИЕ

Социально-педагогическая и психологическая служба в Республике Беларусь функционирует с 90-х годов XX века. Однако, несмотря на все усилия специалистов службы, согласно данным современных психологических исследований, число детей, склонных к повышенному проявлению тревоги, характеризующихся эмоциональной неустойчивостью, продолжает расти. В связи с этим, на сегодняшний день, изучение проблемы эмоциональных нарушений и её своевременной коррекции остается очень актуальной.

Именно в детском возрасте необходимо искать корни большинства эмоциональных проблем взрослых. Нарушения в этой сфере препятствуют свободному взаимодействию ребенка с окружающим миром, приводят к отклонениям в личностном развитии, стимулируют появление психологических расстройств. Усилия специалистов необходимо направить на решение эмоциональных проблем младшего школьного возраста, особенно, проблемы развития личности в кризисные периоды развития. Развитие ребенка теснейшим образом связано с особенностями мира его чувств и переживаний. От того, насколько адекватно ребенок научится воспринимать реальную действительность, зависит его душевное и эмоциональное благополучие во взрослом возрасте. Приобретенный жизненный опыт ребенка, накопленный им в младшем школьном возрасте, может помочь ему включиться в новые социальные отношения, совместную деятельность, адаптироваться к изменившимся условиям при обучении в школе.

Тревожность – это такое эмоциональное состояние индивида, которое характеризуется склонностью к переживанию тревоги. Состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий. С точки зрения нейрофизиологии тревожность характеризуется активацией вегетативной нервной системы. Поэтому, решение проблемы тревожности и сегодня остается одной из актуальных задач психологии, что ставит исследователей перед необходимостью как можно более ранней диагностики уровня тревожности.

Понятие «тревожность», Г.М.Бреслав обозначает «...как общее состояние человека, характеризующееся повышенной склонностью к переживаниям и беспокойству, имеющим отрицательную эмоциональную окраску» [8,25].

Тревожных детей отличает низкая самооценка. Поэтому часто они становятся сверхчувствительными к собственным неудачам, более остро, чем другие дети, реагируют на них, в некоторых случаях, тревожные дети предпочитают отказаться от той деятельности, нежели потерпеть неудачу. [8,32].

Изучением проблемы формирования эмоциональной сферы занимались отечественные и зарубежные ученые. Научно обоснованные исследования в области аффективной сферы начали проводиться уже в начале XX века и продолжаются до настоящего времени. Тревожность как социально-психологический феномен, его сущность, структура и типология изучалась в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Е.Е. Шотта, Кисловской В.Р., Обуховой Л.Ф., А.М. Прихожан, Р.С. Немова, К. Хорни, Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина и др. [16;12;46].

Суть коррекционного воздействия состоит в том, чтобы изменить уже сформированную личностную характеристику. Существуют различные виды коррекционного воздействия на младшего школьника: она может быть разной по направленности, содержанию, длительности, форме и т.п. Техники арт-терапии применяются при достаточно широком спектре проблем. Это могут быть психологические травмы, потери, кризисные состояния, внутри- и межличностные конфликты, постстрессовые, невротические и психосоматические расстройства, экзистенциальные и возрастные кризисы. Наиболее эффективно показывает себя применение арт-терапии в работе с детьми и подростками.

К настоящему времени разработано множество концепций, объясняющих сущность эмоциональных явлений, различия между ними, их роль в жизни человека, выделены разнообразные классификации. Вместе с тем, остаётся актуальной проблема коррекции эмоциональных нарушений, в частности проблема коррекции высокого уровня тревожности.

Актуальность темы исследования связана с тем, что проблема поведения детей младшего школьного возраста с повышенным уровнем тревожности, несмотря на многочисленные исследования, сохраняет свою актуальность, а ее решение является необходимым этапом успешной социализации младших школьников. Возможность же коррекции поведения средствами арт-терапии наиболее эффективны, в связи с тем, что тревожные дети относятся к вербальным занятиям насторожено, и воспринимают подобные методы тяжело. Арт-терапия расслабляет детей, дает возможность раскрыться, проработать проблему через творчество.

Цель: коррекция тревожности младших школьников посредством арт-терапии.

Объект: дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования: тревожность детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: методы арт-терапии являются эффективным способом коррекции проявлений тревоги младших школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования тревожности младших школьников и ее коррекции методом арт-терапии.

2. Проанализировать имеющиеся научные исследования по проблеме эмоциональных нарушений у детей.
3. Выявить особенности проявления тревоги младших школьников.
4. Разработать и апробировать арт-терапевтический комплекс упражнений по преодолению проявлений тревоги у детей младшего школьного возраста.
5. Проанализировать динамику изменения уровня тревоги после коррекции методом арт-терапии.

Теоретико-методологической базой исследования является анализ психологической и педагогической литературы, обобщение, сравнение.

В основу исследования легли труды Л.И. Божович, Н.Д. Левитова, С.А. Беличевой, Т.Н. Курбатовой, О.Ю. Михайловой, Т.В. Драгуновой, Е.В. Моревой, Е.В. Ольшанской, В.Г. Степанова, Л.И. Строгановой, И.А. Фурманова, и др. На эмпирическом этапе использовались методы наблюдения, тестирования, анкетирования, статистическая (математическая) обработка эмпирических данных.

Научная новизна исследования состоит в системном, многоуровневом подходе к исследованию проблемы тревожности и выработке новых приемов коррекции проявлений тревожности.

Теоретическая значимость исследования содержится в систематизации знаний о проявлениях тревоги в младшем школьном возрасте, разработка эффективной программы коррекции тревожности детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы при разработке программ арт-терапии. Разработанная программа коррекции проявлений тревоги младших школьников не требует специального оборудования и может быть использована специалистами учреждений образования в практической деятельности.

База исследования: ГУО «Средняя школа №42 г.Минска». Выборка представлена учениками третьего класса с высокими показателями проявления тревоги - 25 человек. Контрольная группа детей, обучающихся в ГУО «Средняя школа №42 г.Минска» - 25 человек.

В экспериментальной части исследования были использованы тест Филлипса, методика «Кактус», разработанная М.А.Панфиловой, а также специально разработанный комплекс арт-терапевтических занятий по коррекции тревожности младших школьников.

Дипломная работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, библиографический список, приложения.

1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТТЕРАПИИ

1.1 Проблема исследования эмоциональных нарушений у детей в психологии

Эмоциональная сфера человека состоит из разнообразных форм переживания чувств (это эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и т.п.). Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний.

Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются «эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину» [53,26]. Остальные эмоции - их производные.

В детском возрасте ребенку свойственно испытывать целый спектр разнообразных эмоций. В психологической литературе эмоциональное неблагополучие у младших школьников, рассматривается как «отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов» [53,27].

Анализ эмоциональных нарушений у детей с точки зрения нарушения системы отношений, предложенный В.Н. Мящевым и продолженный в работах его учеников, позволяет выделить три основные группы детей с эмоциональными нарушениями [35,82]. В первую группу входят дети, чьи эмоциональные проблемы чаще всего проявляются в общении со сверстниками и взрослыми. Такие дети отличаются повышенной возбудимостью, это можно заметить по резким эмоциональным всплескам в процессе общения, особенно это проявляется в общении со сверстниками. Вторая группа детей отличается выраженными внутриличностными конфликтами. Такие дети довольно остро переживают обиду, причем эта группа детей в большей степени подвержена необоснованным страхам. Третья группа детей характеризуется выраженными внутриличностными и межличностными конфликтами. Основными поведенческими характеристиками детей данной группы являются агрессивность и импульсивность.

Современные научные данные говорят о том, что органические предпосылки необходимы для духовного развития. Мозг только что рожденного ребенка значительно отличается от мозга взрослого человека и размерами, и структурой. В период детского развития, постепенного взросления, происходит и созревание мозга. За весь период развития до взрослого состояния, масса мозга возрастает примерно в три с половиной

раза, существенно изменяется строение мозга, также совершенствуются функции. Иначе говоря, психическое развитие происходит в условиях непрерывного органического взросления, что создаёт различные возможности для психической деятельности ребёнка на разных возрастных этапах. Следует также учитывать, что у каждого человека имеются врождённые анатомо-физиологические свойства организма, индивидуальные задатки, которые также совершенствуются с возрастом. Эти природные особенности человека являются лишь потенциалом психического развития ребёнка, который может быть и не использован. Ни одно из специфических для человека психических качеств не может возникнуть путём созревания органических задатков. Для этого требуются соответствующие социальные условия жизни и воспитания [59,365].

Психическое развитие ребёнка идёт своеобразным путём. Взрослея, ребёнок усваивает общественные способы познания, благодаря чему преобразует действительность. Структура высших, психических функций имеет социальное происхождение, формируется прижизненно под влиянием обучения и воспитания.

Поэтому потенциал, который имеется абсолютно у каждого человека, спрятан в природе каждого ребёнка, является всего лишь потенциалом, он не проявляется сам по себе, а требует для своей реализации воспитательного воздействия.

Человек не может быть безучастным к тому, что происходит вокруг него. Предметы, поступки, события, которыми наполнена жизнь, вызывают у него чувства, переживания, радуют, огорчают. По мнению Р. Бамм и Р. Бараш, «...в отличие от взрослых ребёнок выражает свои чувства бурно и непосредственно. По незначительному поводу он может смеяться и плакать, прыгать, хлопать в ладоши, кричать, топтать ногами и т.д. Это происходит не только потому, что у него слабо развит самоконтроль, но главным образом потому, что у него нет жизненного опыта. Всё для него ново, и даже простые вещи становятся открытием, вызывают горячий отклик» [12,46].

Постепенно, с накоплением жизненного опыта и взросления ребенка, многое из того, что ранее восхищало, удивляло, восторгало, становится обыденным, привычным. А наряду с этим появляются новые, более высокие и сложные чувства. Участвуя в жизни коллектива, он всё полнее осознаёт себя гражданином. Например, человек начинает оценивать поступки окружающих: может остро реагировать на несправедливость, и, напротив, эмоционально одобрять положительные поступки окружающих.

До середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с родителями (или людьми, их заменяющими), он погружен в эти чувства и еще не умеет их анализировать.

Именно в семье, через обучение и личный пример родителей, закладывается прочная основа эмоционального и нравственного поведения человека. Многие зависят от отношений между родителями, в диаде «родитель-ребенок». К ребёнку нужно относиться с уважением, серьёзно

обсуждать то, что его волнует, помогать ему вырабатывать правильное представление о жизни. Именно родители должны взять на себя всю ответственность за создание благополучного стиля взаимоотношений с ребёнком. Для того, чтобы осмыслить и изменить некоторые подходы к созданию благоприятной атмосферы развития эмоционального мира ребёнка, родителям необходимо знать признаки дисгармоничных типов семейного воспитания и уметь оценивать и переосмысливать собственное поведение.

Некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребёнком одного из кризисов развития. Эти периоды в жизни ребёнка свидетельствуют о нормальном ходе психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребёнка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребёнка.

Эмоциональное нарушение можно определить, как «такое состояние эмоциональной сферы, которое недоступно произвольной регуляции по причине слабой осознаваемости или несознаваемости его связи с вызвавшим ее предметом / обстоятельством, приводящее к дезадаптации личности в форме психического / соматического расстройства, нарушений поведения и т.д.» [3,24]. Таким образом, можно сказать, что эмоциональные нарушения - это болезненные переживания тех или иных эмоциональных состояний. Основное нарушение заключается в изменении эмоционального состояния в сторону угнетения или подъема.

Эмоциональные нарушения изучаются в рамках медицинской психологии и патопсихологии. Различным аспектам эмоциональных нарушений, их классификации посвятили свои работы следующие авторы: Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, К.Э. Изард, В.И. Крылов и др. [53,29].

От того, насколько ребенок является эмоционально благополучным, зависит психическое развитие ребенка. Вместе с тем важной задачей для окружающих взрослых, необходимой для гармоничного развития ребенка, является создание общего эмоционально положительного фона общения. Отрицательные эмоции негативно сказываются не только общем психологическом состоянии ребенка, но и пагубно влияют на его деятельность, в том числе учебную. Более того, во многих случаях можно говорить не об одной эмоции страха или тревожности, а о целом их комплексе, который охватывает сознание ребенка практически целиком и тем самым предопределяет его поведение и деятельность, зачастую весьма неэффективно.

Страх и тревожность являются наиболее опасными из всех эмоций. Большой блок исследований вопроса, посвящённого изучению страха и тревожности, создает серьезные основания для дальнейшего понимания этих важных эмоций.

Проблемой страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались многие учёные. Безруких М.М. и Ефимова С.П. [46,45]

указывают на большой вклад Боулби в обозначение причин детских страхов, а также на заслуги Рэчмена, согласно концепции которого, «события или ситуации, которые вызывают так же боль, могут вызвать страх независимо от наличного ощущения боли». Много методов и приёмов для снятия тревожности младших школьников разработано у А.М. Прихожан [43].

Постепенно, с периодом времени, у ребенка происходит усложнение эмоциональных механизмов, которые характеризуются замкнутой структурой. Можно выделить несколько ступеней усложнения эмоционального развития - эмоциональные реагирование, дифференциация и регуляция.

Общий характер деятельности ребенка и ее мотивация постоянно изменяются в связи с различными периодами возрастного развития, соответственно и изменяется характер эмоциональной регуляции поведения. Наблюдается изменение содержания эмоций. Вначале ребенок испытывает удовольствие и неудовольствие, связанное с возможностью удовлетворения желаний. Постепенно у ребенка возникают более сложные чувства, вызванные оценкой того, хорошо или плохо выполнил он свои обязанности, какое значение имеют совершаемые им действия для других людей, в какой мере соблюдаются им самим и окружающими определенные нормы и правила поведения и т. д. [43,64].

Существуют общие линии развития эмоций и чувств: формирование эмоциональных состояний в связи с изменением ситуаций жизни ребенка, формирование высших чувств на основе эмоций, становление эмоций и чувств в русле личностных новообразований. Согласно Я.Л. Коломинскому, развитие эмоций и чувств в онтогенезе имеет определенные закономерности [23,34]:

- в онтогенезе вначале появляются эмоции, свойственные также и животным. Это эмоции, которые отражают простейшие переживания, связаны с удовлетворением естественных потребностей. Но простейшие эмоции ребенка следует отличать от простейших эмоций животных, поскольку форма их проявления имеет у человека социальный характер;

- развитие эмоций происходит, как их дифференциация, как обогащение переживаний;

- развитие чувств у детей происходит как обобщение эмоций, направленных на определенный объект;

- процесс развития эмоциональной сферы ребенка характеризуется постепенным отделением субъективного отношения от объекта переживаний;

- в детстве происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоций и чувств [23,262].

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоции развиваются в деятельности, при этом, играют в ней своеобразную ориентирующую и регулирующую роль.

Также эмоции участвуют в реализации мотивов поведения ребенка, они выражают особенности этих мотивов. Внутренняя детерминация детской деятельности мотивами осуществляется с помощью особого психологического механизма регулирования, названного механизмом «эмоциональной коррекции» поведения.

Основную роль в генезисе чувств и эмоций у ребенка играет его практическая деятельность, в ходе которой он вступает в реальные взаимоотношения с вещами и окружающими людьми и усваивает созданные обществом ценности и идеалы, овладевает социальными нормами и правилами поведения [10,15].

От того, как ребенок усваивает нравственные нормы и правила поведения, какова структура деятельности ребенка, каким образом он взаимодействует с окружающими, зависит, его эмоциональная составляющая личности.

Первоначально эмоциональная сфера формируется и видоизменяется в ходе практической деятельности, в процессе реального взаимодействия с людьми и предметным миром. Позже, на основе сформированной таким образом практической деятельности, складывается особая психическая деятельность – деятельность эмоционального воображения. Она представляет собой сплав аффективных и когнитивных процессов, т.е. единство аффекта и интеллекта, которое Л.С.Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств [40,17].

Произвольная регуляция поведения начинает формироваться в дошкольный период развития, однако, она еще недостаточно развита у дошкольников: детям еще трудно бывает скрыть радость, или, наоборот, огорчение, удивление, они еще не умеют подавлять страх и тревогу. Пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социального окружения - самое удобное время учить понимать их, принимать и полноценно выражать. Именно дошкольный период является очень сензитивным для развития способности детей к произвольной регуляции эмоций. Для этого ребенку необходимо научиться произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения; воспроизводить эмоции по заданному образцу или произвольно; использовать паралингвистические средства для активации эмоций.

Произвольные эмоции активизируются в процессе коммуникативного и психомоторного развития. Ребенок учится устанавливать эмоциональные контакты, адекватно реагировать на замечания окружающих, регулирует свое общение, все это заложено в основу формирования эмоционального контроля личности. Эмоциональная сфера помогает внутренней регуляции поведения через переживание положительных или отрицательных эмоций.

Когда речь включается в эмоциональные процессы, развивается познавательная деятельность формируется интеллект, происходя изменения в эмоциональной сфере. Эмоциональные процессы становятся более

осознанными. Развитие интеллектуальных чувств связано со становлением познавательной деятельности. Возможность перехода к сложной опосредованной деятельности возникает по мере развития эмоционально-волевой сферы. Происходит перестройка мотивации поведения, ребенок научается подчинять свои интересы и эмоции учебной деятельности. Эмоционально-волевая сфера постепенно становится зрелой. Это приводит к формированию способности критически относиться к своей деятельности, разрабатывать внутренний план действий и целенаправленный контроль. Важным фактором в гармоничном развитии и построении психической деятельности является формирование эмоциональной регуляции.

Собственный эмоциональный опыт ребенка оказывает влияние на понимание им собственных эмоций. Необходимость осознания собственных эмоциональных реакций отмечает Е.Л. Яковлева, «они развиваются во взаимодействии ребенка со взрослым в понимании эмоционального состояния другого человека (причем взрослый своим поведением может как способствовать, так и препятствовать этому)». Осознанию собственных эмоций ребенком способствуют называние взрослым эмоциональных реакций и состояния ребенка, принятие или непринятие взрослым этих эмоций, поддержка адекватных реакций и отвержение неадекватных. Задача взрослого заключается в том, чтобы предложить ребенку образцы способов эмоционального самовыражения [6,278].

Таким образом, одной из важнейших проблем современной школы является изучение вопроса эмоциональных нарушений в младшем школьном возрасте. В литературе по психологии, эмоциональное неблагополучие у детей, рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудноразрешимых личностных конфликтов. Психологически причины возникновения подобного эмоционального неблагополучия кроются в особенностях эмоционально – волевой сферы ребенка, насколько адекватно он реагирует на внешние воздействия, насколько развиты у него навыки самоконтроля поведения и т.п. Поэтому тщательное изучение, своевременное выявление и устранение проблем эмоционально-волевой сферы на самых ранних этапах возрастного развития являются одной из приоритетных задач практической психологии.

1.2 Тревожность как показатель неблагополучного личностного развития младших школьников

Любому человеку, в большей или меньшей степени, свойственно испытывать тревогу. В каждой конкретной ситуации, деятельность человека зависит от того, насколько он подвержен проявлениям личностной тревожности, как часто у него возникают ситуации проявления ситуационной тревожности под влиянием складывающихся обстоятельств.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его эмоционального реагирования – все это

влияет на определенные когнитивные оценки возникшей ситуации. Как следствие возникает активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи. Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

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

Впервые понятие «тревожность» было включено в психологию психиатрами и психоаналитиками. Именно представители психоанализа зачастую рассматривали тревожность как такое свойство личности, изначально присущее человеку, которое уже имеется при рождении. Под тревожностью в психологии понимают «склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий» [45,169].

Психоаналитики говорят о том, что движущей силой поведения человека являются врожденные влечения-инстинкты. Когда происходит столкновение биологических влечений с существующими социальными запретами, создаются все условия и предпосылки для развития у личности неврозов и тревожности. Младенцы и дети по теории З. Фрейда-существа с неподавленными инстинктами, и у них заметно проявление тревоги [59,365]. Ученик З. Фрейда, А.Адлер, выдвинул положение о том, что в основе невроза лежат несексуальные влечения. Адлер считал, что такие эмоциональные состояния, как страх, боязнь жизни, трудностей, а также тревога по поводу достижения определенного положения в группе людей, особенно если индивид не смог добиться желаемого положения в обществе, рано или поздно приводят личность к неврозу [1,18]. Чувство неполноценности и слабости становятся причиной его тревожности. Проблема тревожности стала предметом специального исследования неофрейдистов и прежде всего К. Хорни [1,21]. Она ввела понятие «основная тревога», которая, по ее мнению, является «результатом неправильных человеческих отношений». В целом причиной тревоги может быть все, что нарушает в ребенке чувство уверенности, надежности в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами.

В результате межличностного взаимодействия, и как его итог, выступает формирование у индивида определенного уровня исходного беспокойства, тревоги. Айзенк рассматривает тревожность, как «одно из основных свойств личности, как фактор, определяющий ее развитие» [1,22]. В каждом возрастном периоде развития, по его мнению, возникает потребность. Так, у младенца – потребность в нежности матери, в детстве –

потребность во взрослом, в отрочестве – потребность в общении со сверстниками, в юношеском возрасте – потребность в любви. Неудовлетворение этих потребностей порождает тревогу и мешает нормальному развитию.

Американские психологи Муссер, Конжер и Каган пришли к выводу о том, что тревожность основана на реакциях страха, но страх является врожденной реакцией на определенной ситуации, связанные с сохранением целостности организма «на этом основании они выделяют источники тревоги:

- тревога из-за потенциального физического вреда (любой человек испытывает инстинкт самосохранения в различной степени присущий разным индивидам);
- тревога из-за потери любви (может возникать на различных этапах возрастного развития);
- тревога может быть из - за вызвано чувством вины, которая обычно появляется не раньше 4-х лет. (У старших детей чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного);
- тревога из - за неспособности овладеть средой. (Она проявляется, когда человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда)» [1,24].

Представитель гуманистического направления в психологии, К. Роджерс, определяет личность как «продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения». Тревожность формируется в том случае, если у человека возникает чувство что его поведение не соответствует социальным нормам среды. Другой источник тревожности К. Роджерс видит в том, что существует ряд явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий для личности характер, то они могут быть восприняты подсознательно, еще до того, как они осознаны. Когда происходит столкновение двух уровней сознания личности – сознательного и бессознательного – возникает тревога [1,27].

Исследованию возрастных особенностей проявления состояния тревожности и их специфике проявления, большое внимание уделяется в отечественной и зарубежной психологической литературе. Это одна из актуальных проблем нашего времени, с которой в большей степени сталкиваются школьные психологи, и которая связана с изучением и исследованием школьной тревожности. Работы многих авторов посвящены разработке данной проблемы: так, Филлипс разработал методику по выявлению школьной тревожности; исследования А. М. Прихожан посвящены изучению школьной тревожности и ее проявлению у детей различного возраста, и половой дифференциации [43].

Сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности, - данное заключение сделала Л.С.Славина, в своем

исследовании, посвященном изучению детей с аффективным поведением. При изучении «трудных» детей, было выявлено, что за плохим поведением ребенка часто скрыты аффективные переживания, связанные с каким – либо неблагополучием в его взаимоотношениях с окружающими, либо в учебной деятельности. Срывы поведения возникают тогда, когда ученик становится неуспевающим или, когда его отвергают члены группы - это приводит к острым переживаниям, тревоги, которые и обуславливают аффекты поведения [51,12].

Высоко тревожные личности очень остро реагируют на любые изменения среды, склонны в самых ярких красках видеть ситуации угрозы собственной самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным состоянием напряженности.

Состояние тревоги (тревожности), как отмечает Ф. Б. Березин – это «эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил 6 уровней состояния тревоги» [45,112].

Первый уровень — наименьшая интенсивность тревоги. Такая тревога выражается в настороженности, определенном дискомфорте. Это скорее сигнал личности, что скоро могут наступить более выраженные проявления тревоги. В целом, это ощущение не несет признака угрозы. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.

На втором уровне наблюдается ощущение внутренней напряженности. Появляются гиперестезические реакции которые присоединяются к ощущениям напряженности. Стимулы, которые ранее были не значимы, начинают приобретать значимость, а при усилении — отрицательную эмоциональную окраску.

Третий уровень — собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.

Четвертый уровень — страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.

На пятом уровне появляется стойкое ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы. Оно возникает в результате постепенного нарастания уровня тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога.

На самом высоком, шестом уровне, возникает тревожно-боязливое возбуждение. Человеку срочно необходима двигательная разрядка поведения и деятельности, тревога нарастает и достигает при этом своего максимума [35,114].

Многочисленные исследования отечественных психологов показывают, что в основе отрицательных форм поведения ребенка лежит определенное, беспокойство, эмоциональное переживание, тревожность,

неуверенность за свое благополучие. Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности как явления социального, а не биологического. Также полученные теоретические данные создают прочную основу для проведения практической диагностической и коррекционной работы по выявлению особенностей проявления школьной тревожности. В отличие от страха, который является реакцией на конкретную, реальную опасность, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности, переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы. Различают (Р. Кеттел, Ч. Спилберг, Ю. Л. Ханин) ситуативную тревогу, характеризующую «состояние субъекта в определенный момент, и тревожность, как относительно устойчивое образование» [59,45]. В зависимости от наличия в ситуации объективной угрозы выделяется также «объективная», «реальная тревога» и тревога «неадекватная», или, собственно, тревога, проявляющаяся при нейтральных, не угрожающих условиях.

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. Иногда человек ведет себя тревожно в любых, даже самых благоприятных обстоятельствах, в других случаях, он обнаруживает свою тревожность, лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [23,68].

В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [44,144].

По определению А. В. Петровского, «тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий». Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагоприятия личности [23, 18].

Большинство из исследователей придерживаются различению ситуативной тревожности и тревожности как свойства личности. Больше внимание этому вопросу уделял Ч. Д. Спилбергер при изучении различных видов тревожности, а также при дифференциации их друг от друга. Исследуя тревожность как личностное свойство и тревогу как состояние, он разделил эти два определения на «реактивную» и «активную», «ситуативную» и «личностную» тревожность.

«Состояния тревоги или ситуативная тревожность, возникают «как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу)», - считает Ю. Л. Ханин. Об индивидуальных различиях в подверженности действию различных стрессоров дает представление личностная тревожность, которая предстает здесь как самостоятельная черта личности. [18,123].

Одним из механизмов формирования невроза выступает негативное эмоциональное состояние человека, причиной которого может быть, например, такое личностное противоречие, как противоречие между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой. Постоянный беспричинный страх преследует тревожного человека. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе. Таким образом, происходит цепная реакция, когда одно состояние переходит в другое, вместе с тем, создавая предпосылки для усугубления эмоциональных проблем.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Полезная тревожность – должна быть в норме и есть у каждого человека, это так называемый, оптимальный или желательный уровень тревожности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Неблагополучие личности проявляется вместе с необоснованным ростом уровня тревоги. В тот момент, когда этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. Повышенный уровень тревожности у ребенка говорит, прежде всего о том, что он недостаточно приспособлен к обыденным жизненным ситуациям, плохо адаптируется к окружающей социальной среде. У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как к слабому, неумелому. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Ребенок боится совершить ошибку, в нем нет уверенности цельного человека. Постепенно возникает внутренний конфликт. В этот момент сталкиваются позиции сознательного и установок в неосознаваемой сфере психики ребенка.

На психологическом уровне тревога ощущается как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности и грозящей неудачи, невозможность принятия решения. Таким образом, можно сказать, что оптимальный уровень тревоги, не только не мешает развитию личности, но даже необходим для эффективного приспособления к действительности. Напротив, чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий являются показателями дезадаптации, которая проявляется в общей дезорганизованности поведения и деятельности.

В связи с тем, что социальные и личностные факторы оказывают постоянное влияние на индивида, тревожность, имея природную основу, складывается прижизненно. Она является показателем неблагополучного личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние. Такое же влияние имеет и нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», возникающая под действием защитных механизмов и проявляющаяся в отсутствии тревоги даже в потенциально угрожающих ситуациях. Тревожность может явиться предвестником невроза, а также его симптомом и механизмом развития.

Таким образом, разграничение понятий «тревога» и «тревожности» заключается в следующем: тревога – более широкое понятие, тревожность, составляющая понятия тревоги, связана с относительно устойчивыми личностными образованиями [43,127].

Тревожность отрицательно влияет на отношение человека к себе, к другим людям и, даже к реальной действительности. Ребенок уже не только не уверен в себе, но и недоверчив ко всем и к каждому. Тревожный ребенок уже не ждет ничего хорошего ни от себя, ни от окружающих. И все это при обостренном и больном чувстве достоинства. Самым важным на этом этапе для тревожного ребенка является не упустить информацию, которая может касаться угрозы его безопасности.

Тревожные дети, если у них хорошо развиты игровые навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные, или же напротив, сверх общительные, назойливые, озлобленные [46,29]. Тревожные дети страдают непопулярностью в среде сверстников из-за собственной безынициативности, из-за неуверенности в себе. Они практически никогда не становятся лидерами в межличностных взаимоотношениях. Из-за безынициативности тревожного ребенка, другие дети избегают общения с ним, сторонятся его, либо, наоборот, пытаются доминировать над ним. Как следствие, у тревожного ребенка снижается общий эмоциональный фон, он начинает избегать общения, часто возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. Также из-за отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками, появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Такой ребенок не слишком надеется на сочувствие и помощь со стороны сверстников, поэтому у него часто проявляется эгоцентризм, отчужденность от окружающих. Тревожный ребенок начинает обижаться, и жаловаться, обманывать, притворяться, т.е. максимально привлекать к себе внимание доступными ему способами. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Исследователи акцентируют внимание на двух основных видах тревожности. Первым из них – это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство [59,366]. Указанное состояние типично для большинства людей, оно может возникнуть в преддверии возможных неприятностей и сложных жизненных обстоятельствах. Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это своеобразная эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, она может быть различной разным по интенсивности и изменяться по времени. Подобное состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Человек как бы мобилизует все внутренние ресурсы, перед тем, как столкнуться с жизненными трудностями, это позволяет ему ответственно и серьезно подойти к решению возникающих проблем.

Другим видом является так называемая личностная тревожность. Это «устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией» [59,365]. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению. Это намного более серьезная личностная характеристика, которая уже становится личностной чертой и проявляется ситуация переживания тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые по объективным причинам не являются таковыми [59,366]. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, который испытывает состояние личностной тревожности, очень часто находится в настороженном и подавленном настроении, он с трудом контактирует с окружающими людьми, а окружающий его мир воспринимается таким ребёнком, как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера тревожность создает основу для формирования заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Проходя в своем развитии этап младшего школьного возраста, ребенок усваивает язык чувств, т.е. принятые в обществе формы выражения самых тонких переживаний, которые транслируются окружающими при помощи, улыбок, взглядов, различных поз, жестов, интонаций голоса и т.д.

Постепенно ребенок овладевает способностью сдерживать проявления бурных и резких эмоциональных реакций. Так, восьмилетний ребенок, в отличие от двухлетнего, уже умеет сдерживать слезы, старается не показывать свой страх. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую

форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них [18,69].

Однако, дети, еще по-прежнему, остаются детьми: младшие школьники в поведении и в проявлении эмоций часто непосредственны и импульсивны. Эмоции, которые они испытывают, легко считываются специалистом по позам, жестам, по поведению младшего школьника, в целом. Для практического психолога поведение ребенка, выражение им чувств - важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Именно эмоциональный фон, который проявляется в различных внешних признаках, дает информацию психологу, о том, насколько эмоционально благополучно чувствует себя ребенок. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Люди, которые подвержены повышенному уровню тревожности, проявляют следующие особенности в деятельности направленной на достижение успехов:

1. Если новость о неудаче получает высокотревожный индивид, он намного эмоциональнее реагирует на нее, чем, человек с нормальным уровнем проявления тревоги;
2. Людям с высоким уровнем проявления тревоги противопоказана работа в стрессовых ситуациях, а также в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. На эту особенность необходимо обращать внимание учителю при проведении контрольных и проверочных работ.
3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.
4. Напротив, люди с нормальным уровнем проявления тревоги, склонны верить в свою удачу, у них преобладает мотивация достижения успехов.
5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче, в то время как низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.
6. Многие объективно безопасные ситуации воспринимаются людьми с высоким уровнем личностной тревоги как потенциально опасные, несущие угрозу [12,47].

Личность ребенка находится в непрерывном развитии. На каждом возрастном этапе проявляется специфическая потребность, которая является движущей силой его развития, не удовлетворение которой ведет к внутриличностному конфликту, что означает появление тревожности. В младшем школьном возрасте такой движущей силой выступают социальные страхи, которые становятся угрозой благополучия личности в контексте его отношений с окружающими. Основной страх, характерный для

младших школьников, – это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, т.е. требованиям семьи, ровесников, учителя [18,41]. В младшем школьном возрасте постепенно формируется центральное психологическое образование данного возраста – совесть, постепенно нарастает социальная активность, все ярче формируется ответственность, чувство долга. Поступление в школу является серьезным испытанием для детей, которая совместно с появлением нового окружения, новых требований, умений многое делать – внимательно слушать учителя, концентрировать внимание, отвечать на вопросы преподавателя. Первоклассники часто не справляются с учебной нагрузкой, и попадают в разряд неуспевающих учеников, что приводит к появлению тревоги и нежеланию посещать школу. У детей начинает формироваться неуверенность в собственных силах, они сомневаются в собственных возможностях в овладении учебных знаний, и, безусловно нуждаются в поддержке окружающих взрослых. Самыми незащищенными, высокотрехотные младшие школьники чувствуют себя у доски, поэтому они всячески избегают этого. Они боятся сделать ошибку, чтобы не упасть в глазах сверстников, учителя, и, прежде всего родителей. Часто страх перед школой может быть вызван конфликтам со сверстниками, боязнью проявлений физической агрессии с их стороны.

Повышенная тревожность младших школьников проявляется на двух уровнях: на физиологическом и психологическом уровне.

На психологическом уровне она ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность, переживается в виде чувств неопределённости, беспомощности, бессилия, незащищённости, одиночества грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.

Кроме того, у детей в состоянии тревоги, усиливается сердцебиение учащается дыхание, увеличивается объем циркулирующей крови, за счет ее повышенного выброса, можно также говорить о снижении порогов чувствительности, нарушении сна, возрастании общей возбудимости. Дети жалуются на появление головных болей, боли в области желудка, нервные расстройства. Все это проявления высокого уровня тревожности на физиологическом уровне [43,141].

Личностная тревожность может приобретать разные формы. Под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального его выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности.

Тревожность, как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Уровень этой тревоги определяется по частоте и интенсивности тех или иных отдельных тревожных состояний. Индивиды с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию стресса и склонны переживать состояния тревоги большей интенсивности и значительно чаще, чем индивиды с низким уровнем тревожности [45, с.67]. Человек с повышенным уровнем тревоги склонен гипертрофированно

воспринимать события, явления, предметы, которые объективно не представляют для него никакой угрозы, однако, по его субъективному мнению, не кажутся таковыми. Тревожные люди боятся трудностей, и, по возможности, стараются их избегать.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Для тревожных детей особенно опасно завышение планки, уровня знаний, умений, навыков, которыми он должен обладать, по мнению окружающих близких, но, по субъективным причинам, пока еще не может достигнуть. Когда ребенок сталкивается с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, он сначала начинает испытывать беспокойство, а позднее и тревогу, которая может достичь, при сохранении ситуации, довольно высоких значений.

Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Сдержанные родители также зачастую являются причиной появления большого числа страхов у собственных детей. Особенно, если при этом, они постоянно предостерегают ребенка от множества опасностей. Интересную зависимость выявила Ф. Сушкова. По ее мнению, излишняя строгость родителей также способствует повышению уровня тревожности у ребенка. Причем, это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., «чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами» [53,27].

У детей младшего школьного возраста, по мнению А. И. Захарова, тревожность еще не является устойчивой чертой характера. Проявления тревоги достаточно обратимы при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий. Более того, можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации. [13, с.288].

Таким образом, тревожность – это неустойчивое состояние личности, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям и обратимо при проведении коррекционных мероприятий.

Тревожность имеет природные предпосылки и формируется прижизненно, под воздействием социальных и личностных факторов. Признаками тревожности является, неуверенность в себе, робость, несамостоятельность, агрессия направленная на других, одиночество, замкнутость, малоактивность, фантазии, отходящие от реальности.

Тревожность является показателем неблагоприятного личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние, поэтому развивается по принципу замкнутого психологического круга:

отрицательный эмоциональный опыт накапливается и углубляется, что способствует увеличению и сохранению тревожности. При отсутствии коррекции тревожность может привести к формированию невроза.

Тревожность как устойчивое свойство человека развивается по принципу замкнутого психологического круга, в котором происходит её закрепление и усиление. Отрицательный эмоциональный опыт накапливается и углубляется, что способствует увеличению и сохранению тревожности.

Основными причинами возникновения тревожности у детей является, завышенные требования со стороны взрослых, частые упреки, излишняя строгость родителей, недоверие ребенку, отдаленность родителей, отсутствие привязанности внутри семьи, превалирование авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок, когда у ребенка нет возможности прогнозировать собственное поведение, ситуации соперничества, конкуренции, повышенной ответственности.

1.3 Арт-терапия и ее влияние на эмоциональную сферу личности

Еще Сократ, Платон, Пифагор говорили об исцеляющей силе искусства, до наших дней дошли изречения этих античных мудрецов о терапевтическом действии искусства на организм человека. Искусство оказывает позитивное влияние не только на физиологический и психологические механизмы жизнедеятельности, но и на деятельность человека в целом. В Иудее, Индии, Древней Греции, Китае предпринимались попытки изучения цвета и применения его в диагностике болезней, а также изменения психологических состояний средствами песнопения и молитв [21,12]. Множество отечественных и зарубежных психологов, социологов, философов проводили свои исследования по изучению степени влияния искусства на человека. История взаимоотношений человека и искусства насчитывает много веков.

Возможности психологии изобразительного искусства в целом, и арт-терапии, терапии светов и цветом, в частности, изучали такие родоначальники психологии, как З. Фрейд, Р. Арнхейм, Г. Рид, Э. Крамер, Э. Крис, К. Юнг, М. Люшер и др. В своих работах они пытались найти пути психического оздоровления человека методами искусства. Широкое распространение получили взгляды З. Фрейда на природу изобразительного искусства. М. Люшер усовершенствовал использование цвета в психологической диагностике. Теорию, насколько соответствуют цветам определенные психические функции человека, развивали К.Г. Юнг, И. Якоби. Другой исследователь, М. Наумбург, отмечала, что именно в образах проявляются самые актуальные переживания ребенка, самые важные его мысли. [21,118].

Возможности использования изобразительного искусства как средства саморазвития личности в области педагогики изобразительного искусства широкую известность получили взгляды Т. Кампанеллы, Я.А. Коменского,

Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, которые рассматривали [26,14]. Т. Кампанелле, Я.А. Коменскому принадлежит большая роль в разработке законов воспитательной деятельности, повышении роли искусства в развитии и воспитании. Они изучали процессы самопознания, саморазвития искусством. Насколько важно развитие чувственного опыта познания, природных способностей детей, творческого потенциала, интуиции, мышления, подчеркивали в своих работах Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Позже исследование важности чувственного познания для развития младших школьников, формирования эмоционального мира ребенка через искусство, продолжил Р. Штайнер. Он подчеркнул особенную актуальность предметов художественно-эстетического цикла в обучении младших школьников и необходимость их включения в учебно-воспитательный процесс.

Понятие «арт-терапия» образовано от корня *art* (в переводе с английского языка — искусство), что определяет главную особенность этого вида терапии — психологическое воздействие через искусство и средствами искусства [37,14]. Таким образом, арт-терапия — это метод психотерапии, основанный на использовании искусства как символической деятельности при одновременной активации креативных процессов. В настоящее время предлагается огромный спектр разнообразных форм, видов и методов арт-терапии в современной психологии, и он продолжает расти, вместе с ростом числа способов художественного самовыражения. Наиболее известными и эффективными принято считать такие виды арт-терапии, как собственно арт-терапия (рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве), музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, терапия киноискусством. Если говорить об арт-терапии как методе психокоррекционного воздействия, то можно сказать, что он основан на формировании двух основных составляющих психологических способностей человека: на символической функции мышления и воображения, а также нацелен на развитие направленности личности на поиск новых, креативных решений возникающих проблем.

Первые попытки в истории арт-терапии предпринимались еще в XIXв. для создания практики работы с детьми в целях психокоррекции и оптимизации путей их развития, связаны с попытками педагогов, дефектологов и врачей использовать приемы изобразительной деятельности и рисования для коррекции сенсомоторных способностей. Также предпринимались попытки развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления с целью более оптимального познавательного развития детей с трудностями умственного развития. Мощный импульс в своем развитии арт-терапия получила в рамках психодинамического подхода, где обращалось внимание на искусство в связи с проблемой невротических расстройств личности.

Первоначально арт-терапия как психотерапевтический метод возникает в контексте теоретических идей З.Фрейда, понимающего искусство как особый вид сублимации, выражающей бессознательные влечения и переживания личности в художественных образах и преобразующей тем

самым инстинктивные побуждения в социально-продуктивную деятельность. Совершенно по-новому предлагает рассматривать арт-терапию К. Г. Юнг. Он предложил рассматривать ее в рамках аналитической психологии, как искусство и могущественное средство гармонизации и самореализации личности через достижения целостности коллективного бессознательного и личного [55,179]. В дальнейшем идеи К. Г. Юнга об искусстве поддержали К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, они предложили рассматривать искусство как основной канал индивидуализации личности, включающей гуманистическую модель развития личности.

Первые попытки использовать арттерапию для коррекции трудностей личностного развития детей и подростков относятся к 30 – 40-м гг. XXв., когда арт-терапевтические методы были применены в работе с детьми, испытавшими стресс и насилие в фашистских лагерях и вывезенными в США. С 30 – 40-м гг. XXв арт-терапия прошла длительный путь совершенствования как в развитии самой концепции, так и в методическом плане, и получила довольно серьезное распространение в практике социально-психологической работы с детьми. На сегодняшний день она вполне может использоваться и как самостоятельный метод, и как метод, позволяющий дополнить другие техники, и, в первую очередь, игротерапию.

Пять основных психологических механизмов заложены в основу коррекционного воздействия арт-терапевтического метода: механизм символического реконструирования, «отстранения», эмоциональной децентрации, катарсиса и, наконец, механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов. Все эти перечисленные механизмы обеспечивают строгую поэтапную последовательность стадий реализации психокоррекционного процесса. Каждая из указанных стадий решает свою специфическую коррекционную задачу.

Механизм *символического реконструирования*, основан на художественном языке искусства. Он позволяет личности в совершенно особенной символической форме создать заново психотравмирующую конфликтную ситуацию, а затем найти ее решение через переструктурирование возникшей проблемы и реинтеграцию личности на основе самопознания (З.Фрейд, К.Г.Юнг) [52,65]. Особый символический язык искусства позволяет личности преодолеть защитные механизмы и сделать предметом своего исследования, познания и анализа те проблемы, которые в реальной жизни и деятельности оставались неразрешенными.

Следующим механизмом, является механизм *«отстранения»*. Он характеризуется выделением в объекте его малозначимых, редких компонентов благодаря включению в необычный контекст. По мнению В.Шкловского, дополняет механизм отстранения дополняет механизм символического реконструирования, что позволяет проанализировать события и предметы освобожденными от их повседневного функционирования [52,69]. Символизм художественного языка и прием «отстранения» сообщает действительности многомерность и неоднозначность,

позволяет увидеть новые стороны реальности, порождает новые ее значения и тем самым создает необходимые условия творческого конструктивного разрешения конфликта.

Механизм *эмоциональной децентрации*, по Гальперину, заключается в «возможности личности увидеть свою проблему со стороны глазами всех ее участников, выйти за пределы эмоциональной «связанности» и «сужения поля ориентировки» [52,71].

Механизм *катарсиса* в арт-терапии связан с природой самой эстетической реакции. Он обеспечивает более высокий уровень эмоционального отреагирования, и, при этом, качественно иной. В своей работе «Психология искусства», Л.С.Выготский открывает психологическую природу механизма катарсиса, который основан на искусстве, как преодоления формой содержания, позволяющего изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [52,70].

Механизм *присвоения социально-нормативных личностных смыслов* (А.Н.Леонтьев) «в процессе творческого прочтения и прослеживания «судьбы героя» произведения искусства» (П.Я.Гальперин) восстанавливает коммуникативные связи с окружающим миром, что позволяет личности преодолеть чувство одиночества, как следствие, заново обрести взаимопонимание в межличностном общении. Это этап личностного роста и самопознания [52,74].

В своих работах Н. М. Сокольникова много внимания уделяет вопросам самопознания средствами искусства, например, изучает формирование «художественно-творческой активности, которая, в том числе, предполагает развитие процессов эмоционально-чувственного восприятия произведений искусства, фантазии, воображения, которые, в свою очередь, находя выражение в разнообразных видах художественной деятельности — живописи, графике, декоративной работе - являются чувственным и эмоциональным началом самовыражения» [52,32].

Арт-терапия является одним из самых эффективных средств снижения тревожности, а также психической гармонизации и развития личности является. Арт-терапия отличается особой «мягкостью», если рассматривать ее в ряду многообразия современных психотерапевтических методов. При коррекции методами арт-терапии ребенку предоставляется максимальная степень свободы. Уже не процесс ведет ребенка, а ребенок, во многих моментах является «ведущим» арт-терапевтического процесса, у него появляется возможность выражать себя в том стиле и тех формах, которые отвечают его психологическому состоянию, личностным особенностям и потребностям.

Попытки систематизированы концептуальных подходов к использованию арт-терапии в образовании как педагогической технологии предприняты Л.Д. Лебедевой. Арт-терапия обладает очевидными преимуществами перед другими, основанными исключительно на вербальной коммуникации, формами психотерапевтической работы.

Арт-терапия способствует тому, что активируются процессы «самости» младшего школьного возраста – это, прежде всего, самопознание, саморазвитие, самотерапия средствами искусства. Ребенок получает возможность осуществлять профилактику и самокоррекцию неблагоприятных психоэмоциональных состояний.

Интерес к арт-терапевтическим методам отражает потребность современного человека в более естественных, комплексных способах лечения и гармонизации, в которых равную роль играют разум и чувства, тело и дух, мужские и женские качества, способность к инстраспекции и активному действию.

Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Этот фактор наиболее значим для лиц, которые избегают активного общения, имеют проблемы речевого развития, с трудом подбирают слова для описания собственного состояния, испытывают трудности самораскрытия, проблемы вербального общения, а также проявляют различные типы тревожных реакций.

Символическая речь позволяет человеку более точно выразить свои переживания, актуализировать собственные чувства, помогает по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы, по-новому взглянуть на ситуации и найти новые пути решения возникающих проблем.

В арт-терапевтической работе может участвовать (любой) каждый ребенок, т.к. она не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков.

Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

В большинстве случаев, приемы и методы арт-терапии, вызывают у детей яркие, положительные эмоции, они помогают преодолеть апатию и безынициативность, а также сформировать более активную жизненную позицию.

Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, налаживания контактов, снятия эмоционального напряжения.

С точки зрения З.Фрейда, изобразительное искусство имеет много общего с возникающими у индивида фантазиями и сновидениями, потому что является компенсаторным механизмом личности и способно снимать психологическое напряжение, которое возникает при фрустрации инстинктивных потребностей [55,264].

Показаниями для проведения арт-терапии как рисуночной терапии являются:

- *«трудности эмоционального развития, актуальный и посттравматический стресс, депрессивные и субдепрессивные состояния, снижение эмоционального тонуса, высокая*

эмоциональная лабильность, дисфория, импульсивность эмоциональных реакций;

- *эмоциональная депривация* детей, переживание ребенком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
- *повышенная тревожность, страхи*, фобические реакции;
- *наличие конфликтных межличностных отношений* в семье, со сверстниками, с воспитателями, педагогами, неудовлетворенность внутрисемейной ситуацией и типом семейного воспитания (чрезмерная или недостаточная опека, жестокое обращение, чрезмерные требования и т.д.), ревность к братьям и сестрам, низкая коммуникативная компетентность;
- *дисгармоничная Я-концепция*, низкая, искаженная, неадекватно завышенная, амбивалентная самооценка, низкая степень самопринятия» [29,34].

В настоящее время довольно широко стали использоваться групповые формы арт-терапевтической работы, более того, они используются в разнообразных областях – образовании, социальной работе, здравоохранении. Существует целый ряд причин, которые заставляют специалистов отдавать предпочтение ее групповым формам, «экономичный» характер которых позволяет работать с более широким кругом. М. Либманн, например, указывает, что «групповая арт-терапия:

- позволяет развивать ценные социальные навыки;
- связана с оказанием взаимной поддержки членами группы и позволяет решать общие проблемы;
- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих;
- позволяет осваивать новые роли и проявлять латентные качества личности, а также, наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими;
- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;
- развивает навыки принятия решений.

Дополнительные отличия групповой арт-терапии от индивидуальной заключаются также в том, что она:

- предполагает особую «демократичную» атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы, меньшую степень их зависимости от арт-терапевта;
- во многих случаях требует определенных коммуникативных навыков и способности адаптироваться к групповым «нормам» [31,141].

Все эти возможности групповой арт-терапии в той же мере свойственны и различным формам вербальной групповой психотерапии. Основное отличие между арт-терапией и техниками вербальной терапии заключается в том, что любая групповая арт-терапия предполагает не только

взаимодействие с другими участниками группы, но и самостоятельную изобразительную работу, что помогает глубже осознать личностную проблему и оказывает влияние на динамику общего процесса. Кроме того, сочетаются стремление участников к «слиянию» с группой и сохранению групповой идентичности — с одной стороны, и потребность в независимости и укреплении индивидуальной идентичности — с другой. Групповая арт-терапия в равной мере предполагает взаимодействие между участниками группы посредством вербальной и невербальной коммуникации и погружение внутрь себя, что делает ее чрезвычайно богатой по своим возможностям.

Структура арт-терапевтического занятия включает следующие разделы:

I. Введение и «разогрев». На данном этапе предполагается знакомство и подготовка учеников к групповой работе, создание атмосферы доверия и безопасности. Обязательно ведущий группы объясняет основные правила поведения в ходе тренинга. Например, одним из важных правил является соблюдение пунктуальности. Арт-терапевт просит не опаздывать и не пропускать тренинги, проявлять взаимоуважение друг к другу, воздерживаться от разговоров и замечаний, которые могут помешать другим. Последующий «разогрев» представляет собой разные виды физической активности и способы «настройки» на изобразительную работу. В них могут использоваться упражнения на релаксацию, а также некоторые несложные изобразительные приемы.

II. Основная часть. Этап изобразительной работы предполагает выбор темы и ее последующую проработку с помощью изобразительных методов. «Раскрытие» и разработка темы с помощью изобразительных средств, лучше проводить молча, без комментариев и обсуждений. Это позволит глубже погрузиться в мир собственных переживаний. Нежелательно оценивать работы друг друга, потому что они смущают автора и мешают сконцентрироваться на проблеме. Оценочные суждения могут вывести его из состояния погружения в творческий процесс и помешать искреннему выражению чувств.

III. Рефлексия. На этом этапе происходит обсуждение и завершение тренинга. Обсуждение представляет собой рассказ учеников о своей изобразительной работе или комментарии к ней. Дети не просто описывают нарисованное, но стараются раскрыть свои чувства, ассоциации, мысли, связанные с изобразительным продуктом и его содержанием. При рассказе учеников о своей работе другие, как правило, воздерживаются от комментариев и оценок, но могут задавать автору вопросы [29,214].

При необходимости может использоваться иная последовательность этапов. Например, изобразительному этапу может предшествовать

развернутая дискуссия или весь тренинг может состоять, в основном, из изобразительной работы, тогда обсуждение переносится на следующий день.

Можно использовать в тренинге определенный некий заключительный «ритуал» или упражнение, которое признано обозначить окончание тренинга и вернуть учеников в реальную жизнь.

Главная цель для тренера арт-терапевта – это сохранить и укрепить психологическое здоровье каждого ребенка, участника тренинга. Если ребенок испытывает какие-либо затруднения (неуверенность, незащищенность, агрессивность, беспокойство и тревогу, то это отражается в его рисунке. Арт-терапевт отслеживает все моменты и в нужное время приходит на помощь.

Таким образом, арт-терапия для младших школьников является действенным способом рассказать о своих тревогах, страхах и переживаниях, это отличная возможность преодолеть собственное негативное эмоциональное состояние. В отличие от взрослого, ребенок не всегда может выразить внутреннее беспокойство. Вследствие чего, могут возникать трудности в жизни ребенка. Арт-терапия дает ему возможность не только перенести свои переживания и взглянуть на них со стороны, но и научиться успешно с ними взаимодействовать.

Метод арт-терапии как нельзя лучше подходит для детей тревожных, замкнутых, мнительных, которые испытывают страх перед поставленной задачей; он также подходит для детей с неуравновешенной нервной системой, высокой тревожностью, переживших стрессовые ситуации.

1.4 Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников

Арт-терапия по праву считается одним из самых щадящих, но в то же время и одним из самых глубоких методов психологической работы. Через арт-техники развиваются ассоциативно-образное мышление, а также заблокированные или слаборазвитые системы восприятия. Арт-терапия – это ресурсная техника, потому что она находится за пределами повседневных стереотипов, а значит, расширяет жизненный опыт, добавляет уверенности детям в своих силах. Чем лучше ребенок, а в последствии взрослый человек, умеет выражать себя, тем полноценнее его ощущение себя неповторимой личностью.

В процессе организации и проведении арт-терапевтических занятий психолог реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка,
- создание благоприятной психологической атмосферы в рамках личностной безопасности,
- эмоциональная поддержка ребенку;

- постановка креативной задачи и обеспечение ее принятия и сохранения ребенком;
- тематическое структурирование задачи;
- помощь в поиске формы выражения заданной темы,
- обеспечение необходимыми «техническими средствами», подсказка;
- отражение и вербализация чувств и переживаний ребенка, актуализируемых в процессе рисования и опредмеченных в его продукте [1,65].

Функции психолога могут быть реализованы как в директивной, так и в недирективной форме. Директивная арт-терапия более жесткая и регламентированная. В этом случае перед ребенком ставится задача в виде темы рисования, в процессе работы происходит общее руководство поиском лучшей формы выражения темы, может оказываться помощь вплоть до совместного рисования, проводится интерпретация символического значения детского рисунка.

Недирективная форма предполагает большую свободу самого ребенка. Ему предоставляется свобода выбора темы и формы ее выражения. В функции тренера арт-терапевта входит оказание ребенку эмоциональной поддержки, а в случае необходимости — и технической помощи в придании максимальной выразительности продукту творчества ребенка.

В арт-терапевтической работе с детьми широко используется как директивная, так и недирективная формы арт-терапии. Применение ее зависит от ситуации и проблемы, которую предстоит решить в ходе терапии. В случаях страхов, фобий, тревожности предпочтение отдается директивной направленной форме. Если проблемы ребенка лежат в области низкой самооценки, негативного искаженного образа Я, более эффективными оказываются недирективные методы работы. Чаще всего оптимальным вариантом становится сочетание директивных и недирективных методов работы. Например, задается тема рисования, при этом ребенку предоставляется свобода в экспериментировании и поиск наиболее адекватной формы ее выражения.

При проведении арт-терапии используются совершенно различные приемы, задания и упражнения. Их содержание и направленность определяются концептуальным подходом и теоретической моделью психокоррекции.

Можно выделить «пять основных типов широко используемых в арт-терапии коррекции тревожности:

- упражнения с изобразительным материалом;
- упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции;
- предметно-тематический тип;
- образно-символический тип;
- игры-задания на совместную деятельность» [29,154].

Игры-упражнения с изобразительным материалом – это может быть экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Такие упражнения обычно используются в начале цикла арт-терапии, хотя и бывают полезны на протяжении всего курса. Задача их – снять сознательный контроль и выразить себя наиболее спонтанным способом. Эффект упражнений — в стимулировании потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней, преодолении сознательного контроля и действия защитных механизмов, уменьшении эмоциональной напряженности, формировании чувства личностной безопасности, повышении уверенности в себе, формировании интереса к исследовательской деятельности и стимулировании познавательной потребности. Наиболее популярными и типичными упражнениями данного типа, являются: рисование пальцами рук, лепка (создание из пластилина простейших форм и их последующее уничтожение), различные эксперименты с цветом — наложение цветowych пятен друг на друга и пр.

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции – задания на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей. При выполнении задания дети должны, опираясь на стимульный материал, воспроизвести какой-либо целостный объект и осмыслить его («Рисование по точкам», «Волшебные пятна»). В основе подобных упражнений лежит известный принцип проекции, использованный в методике Роршаха.

Предметно-тематический тип – рисование на свободную и заданную темы, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Для данного типа рисования характерны наивно-реалистические и визуально-реалистические типы изображения. При рисовании от ребенка требуется смоделировать реальные и воображаемые жизненные ситуации. Примером таких заданий могут быть рисунки «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Я, какой я сейчас», «Я в будущем» («Кем я стану») «Мое любимое занятие», «Что я люблю», «Мой самый хороший поступок», «Нарисуй свой мир» («Волшебный мир») и т.д.

Образно-символический тип – изображение ребенком в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «Добро», «Зло», «Счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств «Радость», «Гнев» «Удивление», «Счастье» и пр. Такие задания сложнее для выполнения, т.к. изображаемое понятие не обладает физической «вещной» оболочкой, поэтому от ребенка требуется более высокая способность к символизации. В основу символизации закладывается какой-либо значимый признак. Это заставляет детей при выполнении задания обращаться к анализу психологического и нравственного содержания тех событий и явлений, которые становятся предметом изображения при выполнении задания, переосмысливая значение этих событий.

Задания на совместную деятельность могут включать задания всех указанных выше четырех типов. Этот тип заданий направлен как на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношений со сверстниками, так и на оптимизацию детско-родительских отношений. Эти задания, помимо всего прочего, стимулируют речевую активность и развитие коммуникативных навыков, т.к. при их выполнении не обойтись без речевой коммуникации. Это, в свою очередь, обеспечивает развитие регуляторных способностей. Ребенку могут быть предложены аналогичные типы заданий на литературном материале (сочинение сказок и историй, прием «бинома фантазии», предложенный Д.Родари) [10,104].

Применение арт-терапевтических методов в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты: обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, придать ему даже в случаях агрессивных проявлений социально приемлемые допустимые формы. Арт-терапия способствует преобразованию негативных эмоций в позитивные, в отличие, например, от игры, при этом, открывает принципиально новые возможности качественного преобразования. Такое преобразование осуществляется в тех случаях, когда продукт эмоционального отреагирования (рисунок, история, сказка), опредмечивая аффект, обеспечивает катарсис за счет социального признания созданного продукта; облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей.

Возможность опосредованного продуктом арт-терапии невербального контакта между детьми способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит; создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Изобразительная деятельность, как любая продуктивная деятельность, требует от ребенка саморегуляции и планирования на пути к достижению цели. Арт-терапия создает необходимые психологические условия для осознания ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний; создает предпосылки для произвольной регуляции эмоциональных состояний и реакций; арт-терапия существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Арт-терапия особенно показана тревожным детям, которых пугают новые контакты, они избегают общения со сверстниками и взрослыми, чувствуют дискомфорт при необходимости вступать в контакт, за исключением узкого круга близких людей, они не уверены в себе, в своих силах, с трудом ориентируются в человеческих отношениях, испытывают разнообразные страхи и опасения, большей частью преувеличенные [54,65].

Основная трудность работы с такими детьми заключается в том, что их особенности долго остаются незамеченными. Такой человек, терзаемый постоянными сомнениями, не способен на серьезные жизненные достижения

и, как следствие, социально дезадаптивен. Для тревожного ребенка очень характерно подавленное настроение, мир он воспринимает как враждебный, контакты с окружающими нарушены, поэтому арт-терапии, благодаря большому невербальным возможностям проявления личности через искусство, более эффективно решает поставленную задачу.

Более того, проблема тревожных детей настолько актуальна, что требует своего скорейшего разрешения, так как в противном случае вполне может привести к формированию поколения неуверенных, тревожных, абсолютно неспособных адаптироваться в жизни людей.

Применение арт-терапии в работе с младшими школьниками является достаточно простым путем для налаживания контакта с детьми с помощью красок, глины, сказок, музыки - того, чем так нравится заниматься большинству детей. Кроме того, дети в силу возраста еще не знают, как понять то, что происходит внутри них, не умеют осознавать и формулировать собственные проблемы. Тогда им предлагается простой способ выразить все, что они хотят, с помощью красок, глины, песка и др. Эти техники и упражнения позволяют снизить контроль со стороны сознания в процессе рисования, раскрепостить ребенка, настраивая его на художественно-продуктивную деятельность.

Методы арт-терапии позволяют ребенку выразить то, что он чувствует, но не может высказать и сформулировать словами. Применение арт-терапевтических методов незаменимы в случаях эмоциональных нарушений (страх, тревожность) и коммуникативной некомпетентности. В случае трудностей общения - замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности - арт-терапевтические занятия позволяют объединить детей в группу (при сохранении индивидуального характера их деятельности) и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктами.

Проведение интегрированных коррекционно-развивающих занятий, в которых сочетаются музыкотерапия, фототерапия, техники телесно-ориентированной арт-терапии и др. наиболее эффективно, так как у ребенка появляется возможность реализовать свои творческие способности и фантазию, обогащается словарь детей, а главное - развиваются коммуникативные умения.

Арт-терапия предполагает создание безопасных условий, способствующих самовыражению и спонтанной активности, вызывает новые способы активности и помогает их закрепить [26,44].

Выводы

Эмоции развиваются в деятельности, при этом, играют в ней своеобразную ориентирующую и регулирующую роль.

Важным фактором в гармоничном развитии и построении психической деятельности является формирование эмоциональной регуляции.

В основе отрицательных форм поведения ребенка лежит определенное эмоциональное переживание, беспокойство, тревожность, неуверенность за свое благополучие.

Тревожность – это неустойчивое состояние личности, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям и обратимо при проведении коррекционных мероприятий.

Тревожность имеет природные предпосылки и формируется прижизненно, под воздействием социальных и личностных факторов. Она является показателем неблагополучного личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицательное влияние, поэтому развивается по принципу замкнутого психологического круга: отрицательный эмоциональный опыт накапливается и углубляется, что способствует увеличению и сохранению тревожности. При отсутствии коррекции тревожность может привести к формированию невроза.

Основными причинами возникновения тревожности у детей является, завышенные требования со стороны взрослых, частые упреки, излишняя строгость родителей, частые угрозы, недоверие ребенку, отдаленность родителей, отсутствие привязанности внутри семьи, превалирование авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок, когда у ребенка нет возможности прогнозировать собственное поведение, ситуации соперничества, конкуренции, повышенной ответственности.

Арт-терапия не требует художественных навыков, поэтому каждый ребенок может участвовать в этой работе. Работы отражают мысли и настроение детей и позволяют диагностировать психологические отклонения в развитии, такие как неврозы, стресс.

Методы арт-терапии позволяют снижать психоэмоциональное напряжение, развивать умения решать проблемные ситуации и повышать эмоциональную самооценку ребенка, позволяют раскрыть творческий потенциал личности, развивают оригинальность мышления, развивают коммуникативные способности.

Важное преимущество арт-терапии состоит в том, что ее применение возможно, как при посещении детских учебных центров, так и в домашних условиях.

2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Цель, задачи и методы исследования

Целью эмпирического исследования является снижение показателей личностной тревожности в процессе проведения психологической коррекции методами арт-терапии.

Гипотеза – методы арт-терапии являются эффективным способом снижения тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы были выдвинуты следующие *задачи*:

- Подобрать психодиагностические методики в соответствии с целями исследования.
- Отобрать и апробировать психодиагностический инструментарий.
- Разработать программу психологической коррекции, направленную на снижение уровня проявления тревожности младших школьников.
- Провести эмпирическое исследование и отследить динамику показателей тревожности после проведения цикла коррекционных занятий.

База исследования:

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №42 г.Минска» в октябре-ноябре 2017г.

Выборка представлена учениками 3 классов, в возрасте 9-10 лет, обучающихся в ГУО «Средняя школа №42 г.Минска» - 50 человек. Всего в исследовании приняли участие 27 девочек и 23 мальчика.

Диагностический инструментарий и его характеристика:

1. «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса».

Цель: изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего подросткового возраста.

Возрастной диапазон от 6 – 13 лет. Оптимально его применение в 3-7 классах средней школы.

Методика британского психотерапевта Б. Н. Филлипса (Beeman N. Phillips) была разработана в 1970-х годах. Филлипсу принадлежит идея о том, что для нормальной социализации и формирования адекватной самооценки ребёнка необходимо своевременно снизить школьную тревожность. Методика Филлипса позволяет выявить не только общий уровень тревожности испытуемого, но и отдельные тревожные симптомокомплексы, которые указывают на различные составляющие тревоги и позволяют их четко дифференцировать. Данная методика

представлена в виде теста. Простой в проведении и интерпретации результатов, тест уровня школьной тревожности Филлипса (School Anxiety Questionnaire) хорошо зарекомендовал себя при проведении психологических исследований в средней школе.

Опросник 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.

Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно.

Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся. Тестирование обычно проводится в письменном виде: ребёнку предлагается заполнить специальный бланк с проставленными номерами (от 1 до 58), в котором при ответе на вопросы нужно поставить «+» (при положительном ответе) или «-» (при отрицательном ответе) в соответствующей каждому вопросу графе.

Ученикам дается следующая инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или не верных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. На листе для ответов, вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если вы согласны с ним, или «-» если не согласны.»

Перед началом тестирования необходимо дать ребёнку точные инструкции относительно того, как давать ответы на предложенные вопросы. Важно обратить внимание испытуемых на то, что не нужно долго размышлять над каждой ситуацией, учитывая всевозможные варианты развития событий и додумывая всевозможные обстоятельства. Лучше сразу давать ответ, к которому ребёнок изначально склоняется. Он с большой долей вероятности и будет соответствовать действительности.

Необходимо также объяснить детям, что отвечать нужно самостоятельно, одинаковых ответов на все вопросы быть не может, в тесте нет единственно правильных или совершенно неверных ответов.

Проявление излишней тревожности может принимать различные формы и выявляет следующие аспекты:

- преобладающий эмоциональный фон ученика;
- неумение выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми;
- беспокойство, связанное с необходимостью участия в общественной жизни школы;

- различные страхи (страх наказания, боязнь при проверке знаний, боязнь расстроить родителей);
- отношение к личному успеху (чаще индифферентное, но проявляется и «сверхценность» школьной оценки);
- потеря контроля над собственным поведением в стрессовых ситуациях;
- проблемы со здоровьем (снижение работоспособности, повышенная утомляемость, выраженные вегетативные реакции, нервные срывы).

Процедура обработки результатов достаточно проста и понятна: необходимо лишь сравнить ответы испытуемых с ключом к тесту и выявить несовпадения. Именно несовпадающие ответы указывают на качественные особенности переживания тревожности каждым испытуемым.

Далее необходимо подсчитать общее количество несовпадений, на основании чего и делается вывод об уровне тревожности ребёнка: более 50% от общего количества вопросов в тесте говорит о повышенном уровне тревожности, более 75% - свидетельствует о её высоком уровне. Если выявлено менее 50% несовпадений, можно утверждать, что уровень тревожности респондента находится в пределах нормы. Аналогичные показатели используются при качественном анализе результатов, позволяющем выделить те или иные тревожные синдромы (факторы), каждый из которых отдельно определяет и оценивает, как личностную, так и ситуационную школьную тревожность испытуемых. Для этого несовпадающие с ключом ответы соотносятся со специально разработанной шкалой опросника Филлипса:

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

Переживание социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты.

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

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

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

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

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость

ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

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

2. Методика «Кактус».

Приём, разработанный в 90-е годы XX века преподавателем кафедры клинической психологии МГМСУ Мариной Александровной Панфиловой, считается одним из самых простых, тем не менее он очень информативен. Его суть проста: ребёнку предлагается нарисовать кактус таким, каким он его себе представляет. При составлении теста автор руководствовался тем, что именно проективные методики, рисуночные в частности, являются наиболее полезными для диагностики детей. Это связано с тем, что через рисунок младший школьник неосознанно демонстрирует:

- отношение к миру;
- своё место среди окружающих его людей;
- сформированное мировоззрение;
- уровень умственного развития;
- психофизическое состояние.

Методика «Кактус» помогает выявить особенности психоэмоционального состояния испытуемого, определить его устойчивость к стрессу и подверженность агрессии (а также её интенсивность) и понять причины, вызывающие негативные чувства у ребёнка. Проанализировав результаты диагностики, экспериментатор легко сможет сделать вывод, является ли испытуемый целеустремлённым, импульсивным, эгоцентричным, скрытным или демонстративным.

Приём можно использовать в работе с детьми старше 3 лет. При этом неважно, насколько хорошо ребёнок владеет пишущим предметом — все штрихи и линии, которые затем будут исследоваться, не требуют художественных навыков. Желательно проводить тестирование в индивидуальной форме, но в случае необходимости несколько детей можно объединить в небольшую группу. Для испытуемого нужно подготовить лист бумаги формата А4, простые и цветные карандаши.

Ребенку предлагается следующая инструкция: «Представь, что ты увидел красивый кактус. Запомни все детали этого образа и по сигналу начинай рисовать цветок. Отвлекаться и задавать вопросы нельзя».

На тест выделяется столько времени, сколько нужно ребёнку для создания рисунка, однако период работы над заданием не должен длиться более 30 минут. Методика допускает создание как чёрно-белого изображения, так и цветного. Для создания более полной картины взрослому после завершения ребёнком рисунка необходимо задать несколько наводящих вопросов:

1. Ты нарисовал домашний кактус или дикий?
2. Можно ли к нему прикоснуться?

3. Он сильно колючий?
4. Приятно ли этому кактусу, когда за ним ухаживают?
5. Поливают, удобряют?
6. Каким станет твой «питомец», когда подрастёт?
7. Опиши размер, иголки, отростки.

При анализе рисунка учитывает сила нажима, характер линий, расположение, размер рисунка.

Изучается сюжет рисунка, имеют значение все детали рисунка: размер, цвет кактуса, иголки или их отсутствие и даже то, «помещено» растение в горшок или нет. К этой части анализа относится рассмотрение самого кактуса, фона и других возможных персонажей. При исследовании образа растения принимается во внимание такой момент: похоже ли оно на реально существующий цветок или же изображено в виде мультипликационного героя.

Специалисты пришли к выводу, что в детских рисунках можно выделить ряд общих черт, которые дают чёткие представления о характере ребёнка: злобность выражается в изображении большого количества иголок, при этом они длинные и торчащие; о демонстративности испытуемого можно говорить, когда цветок простой формы и нарисован жирными линиями с редкими иголками; свидетельство оптимизма тестируемого — крупный кактус с улыбкой до ушей; тревожность проявляется созданием изображения в тёмных оттенках с густыми колючками; незамысловатый и одинокий кактус означает интравертированность ребёнка; тестируемый нуждается в домашней защите, если рисует растение в горшке; об одиночестве малыша говорит изображение цветка в пустыне.

Цвет растения говорит о том, насколько подвижной психикой обладает ребёнок. Ответы на дополнительные вопросы не имеют самостоятельных толкований как таковых, потому что беседа проводится с ребёнком только лишь для того, чтобы подтвердить выводы, которые будут сделаны при анализе рисунка.

Исследование по методике Филлипса проводилось в группе, по методике «Кактус» - индивидуально. Для теста Филлипса испытуемым предлагались пустые бланки для заполнения (*Приложение 1*) и тексты методик. Для проведения методик «Кактус» - чистый лист формата А4, простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей. В начале каждой методики проговаривалась инструкция, давались ответы на уточняющие вопросы, а затем испытуемые приступали к исследованию.

На начальном этапе исследования школьникам были предложены тест Филлипса – с целью выявления уровня школьной тревожности, методика «Кактус» - с целью выявления личностной тревожности. Анализ результатов первичной диагностики младших школьников позволил выявить группу детей с повышенным уровнем тревожности. В данную группу по результатам первичной диагностики вошли 25 учеников 3 класса. Именно с этими детьми

на этапе формирующего эксперимента проводилась специальная коррекционная работа.

Следующим этапом экспериментального исследования был формирующий этап, в ходе которого нами была подобрана и внедрена программа коррекции уровня тревожности детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии. Целью формирующего этапа эксперимента являлась проверка эффективности данной коррекционной программы. Данная программа рассчитана на 8 занятий продолжительностью 40 минут, которые проводились 2 раза в неделю. Для занятий также использовались различные методы арт-терапии, в том числе: песочная терапия, психогимнастика, сказкотерапия.

Целью данной программы является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующего возрастной норме.

Для достижения этой цели поэтапно решались следующие задачи:

- обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций;
- способствование повышению самооценки у участников группы;
- способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

К ожидаемым результатам можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение самооценки учащихся, развитие культуры общения.

В Приложении 3 описаны сценарии 8 занятий программы. Каждое из занятий самостоятельное и завершенное. Может использоваться как отдельное коррекционно-развивающее занятие. Программа составлена таким образом, что, если специфика группы требует дополнительной проработки какой-либо темы, программа может быть скорректирована с помощью дополнительных занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия — 40-50 минут.

Для повышения эффективности программы необходимо соблюдения ряда дополнительных условий. Проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода, работы с педагогами и родителями учащихся. На подготовительном этапе работы необходимо проведение консультаций с родителями и педагогами участников группы с целью предупреждения возникновения ситуаций, способствующих развитию тревожности. Кроме того, необходимо учитывать, что работа зачастую проводится в условиях школьного класса, то есть дети взаимодействуют не только в процессе развивающих занятий, но и в течение всего учебного года. Поэтому к основным условиям эффективности программы необходимо отнести создание максимально безопасной атмосферы в группе и соблюдение максимально возможной анонимности. Смешивание учащихся разных

классов нежелательно, так как это затрудняет работу группы, препятствует созданию рабочей атмосферы, сплоченности, провоцирует соперничество.

Программа работы включает в себя несколько этапов. На подготовительном этапе анализируются выявленные особенности школьной тревожности детей, попавших в «группу риска», и подготавливаются условия для того, чтобы конструктивные формы поведения, демонстрируемые учащимся, поддерживались и подкреплялись родителями и учителями. Кроме того, создаются условия для формирования у будущих участников группы мотивации самоизменения.

С родителями и педагогами проводятся предварительные консультации. На консультации с педагогами обсуждается необходимость оказания поддержки ребенку, посещающему группу, в потенциально тревожных ситуациях, поощрения демонстрации им конструктивных форм поведения, снижения психоэмоционального напряжения на уроках. В частности, предлагается в этот период не вызывать ребенка к доске, спрашивать только в рамках фронтальных опросов. Аналогичные вопросы обсуждаются и с родителями. Родителям поясняется, что работа с группой будет строиться без применения «гипноза», «внушения», «кодирования» и т. д., то есть с помощью недирективных методов. Важным моментом является заключение контракта между психологом и родителями учащегося. В нем могут быть разграничены сферы ответственности сторон: например, будет ли психолог на время работы группы забирать ребенка с «продленки» или его будут приводить родители, уходит ли ребенок после группы домой или возвращается на «продленку» и т. д. Поскольку «поддержка» — понятие абстрактное, и с родителями, и с педагогами проговариваются конкретные средства, с помощью которых ее можно оказывать (внимание к высказываниям и состояниям учащегося, положительные оценки достижений, но не перехваливание, визуальные и тактильные контакты, оказание помощи в учебной деятельности и т. д.).

Важным фактором успешности работы является мотивация самих участников группы. Способствовать ее созданию могут индивидуальные консультации с учащимися, на которых доступным им языком рассказывается о целях работы группы, форме ее проведения («интересные игры», «рисунки», «сочинение сказок» и т. д.), а также о том, каковы ожидаемые результаты. Для этого в ходе консультации создаются условия для того, чтобы учащийся обратил внимание на дезорганизирующее влияние, которое тревожность оказывает на его учебную деятельность, и таким образом осознал необходимость справиться с ней.

Основной этап предполагает групповую работу. Программа построена по следующему алгоритму:

- занятия 1–2 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;
- занятия 3–5 направлены на разрядку школьной тревожности;

- занятия 6-7 способствует развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;
- занятие 8 (итоговое занятие) представляет собой подведение результатов работы.

Для построения занятий использовалась следующая схема. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия. Целью его проведения является настрой на работу, сплочение группы, создание группового доверия. На первом занятии ритуал приветствия предлагается ведущим. На втором занятии обсуждается возможность изменения ритуала приветствия, в дальнейшем по решению участников группы он может быть модифицирован.

Следующим этапом занятия является рефлексия состояния участников, оформленная в определенном методическом приеме. Она позволяет настроиться на серьезный лад, обратить внимание на свое состояние «сейчас», для того чтобы в конце занятия оценить его изменения. Затем следует «разогревающее» психогимнастическое упражнение, тематически связанное с целью занятия, которое выполняет функцию «эмоциональной стимуляции», необходимой для последующего обращения к эмоционально значимым темам.

Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для достижения целей каждого конкретного занятия. И, наконец, последним этапом занятия является рефлексия состояния, включенная в ритуал завершения занятия. Благодаря ей происходит ассимиляция опыта, полученного каждым участником на протяжении занятий.

Специфика работы предполагает ряд требований к помещению для проведения занятий. Для проведения занятий по программам необходимо достаточно просторное помещение, желательно с мягким покрытием пола, достаточным количеством стульев, чтобы у участников группы была возможность сидеть в кругу (круг — это основная форма организации пространства на занятиях) и свободно передвигаться. Кроме того, в помещении для занятий группы необходимо создание «индивидуальных рабочих мест» для участников группы — столов для индивидуальной работы, расположенных вдоль стен. В начале каждого занятия в помещении должны находиться все материалы, необходимые для работы группы на каждом конкретном занятии. На протяжении всех занятий на стене должен висеть лист ватмана с перечнем основных правил работы группы. В течение занятий группы целесообразно вести «дневник посещаемости» занятий. Это позволяет оценивать динамику отношения к школе каждого конкретного ребенка, с учетом того, сколько занятий им посещено. Пропуск одного-двух занятий по программе, как правило, резко снижает ее эффективность, поскольку «проваливается» реализация одной из микроцелей (этапов) программы.

При разработке программ использовались методические разработки Т.Л. Шишовой [60], А.И Копытина [25], И.В.Вачкова [10], М.В.Киселевой

[21], А.А.Вороновой [11], Л.Д.Лебедевой [31], Т.Д.Зинкевич-Евстегнеевой [15], А.В.Микляевой [35], М.А.Панфиловой [40].

Завершающим этапом экспериментального исследования был контрольный этап, в ходе которого была проведена повторная диагностика уровня школьной тревожности по тесту Филлипса, с последующей интерпретацией и анализом. Кроме того, на этом этапе были проведены консультации с педагогами и родителями по результатам работы.

2.2. Интерпретация и анализ результатов эмпирического исследования

1. Первоначально, с целью выявления уровня школьной тревожности, с учениками 3 класса был проведен тест Филлипса. Анализ результатов первичной диагностики младших школьников позволил выявить группу детей с повышенным уровнем тревожности. В данную группу (основную) по результатам первичной диагностики вошли 25 учеников 3 класса. Полученные результаты двух групп (основной и контрольной) были сопоставлены по всем восьми шкалам теста Филлипса. Именно с этой группой детей на этапе формирующего эксперимента проводилась специальная коррекционная работа.

Статистическая обработка полученных данных выполнялась с помощью программы Statistica 6.0.

Распределение количественных данных проверялось на соответствие нормальному распределению с использованием критерия Шапиро-Уилка. Данные подчиняются нормальному распределению (Приложение 2). Для более подробного анализа данных по шкалам данной методики, необходимо сравнение средних значений по шкалам методики в изучаемых выборках. Данные обрабатывались с помощью параметрических методов и представлены в виде средних и стандартных отклонений (Таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Средние значения и стандартное отклонение по каждому фактору теста Филлипса в основной и контрольной группе

Показатель		Основная группа		Контрольная группа	
		среднее	SD	среднее	SD
1	Общая тревожность в школе	63,0	20,2	39,2	22,3
2	Переживание социального стресса	50,8	21,4	34,7	17,0
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	59,1	11,6	44,0	13,5
4	Страх самовыражения	74,0	22,0	45,3	26,5
5	Страх ситуации проверки знаний	79,9	19,2	58,6	27,2

6	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	68,8	20,9	42,4	26,7
7	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	48,8	28,3	25,6	24,2
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	60,8	10,8	49,5	17,0

Для математического анализа выбран t-критерий Стьюдента. Критерий предназначен для определения статистической значимости различий средних величин. С помощью t-критерия Стьюдента были исследованы различия между переменными в основной группе младших школьников и контрольной группе. Пороговым значением при принятии решения о статистической значимости различий определялось значение $p=0,05$. При значении оцененного $p<0,05$ различия считались статистически значимыми. Сравнивая полученные значения t-критерия Стьюдента с критическим при $p\leq 0,05$ значением, можно сделать вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (Таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Данные показателей уровня проявления тревожности по тесту Филлипса

Показатель	Основная группа	Контрольная группа	p
Общая тревожность в школе	63,0	39,2	$p<0,001$
Переживание социального стресса	50,8	34,7	$p=0,005$
Фрустрация потребности в достижении успеха	59,1	44,0	$p<0,001$
Страх самовыражения	74,0	45,3	$p<0,001$
Страх ситуации проверки знаний	79,9	58,6	$p=0,003$
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	68,8	42,4	$p<0,001$
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	48,8	25,6	$p=0,003$
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	60,8	49,5	$p=0,008$

Полученные данные диагностики свидетельствуют о том, что младшие школьники, принявшие участие в исследовании, испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, они переживают тревогу в ситуациях проверки, особенно публичной, знаний, достижений, возможностей и ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей.

В большей степени тревога по отношению к школе проявляется у учеников основной группы. Средние значения по большинству факторов свидетельствуют о повышенном уровне тревожности.

На рисунке, в процентном соотношении, представлены результаты проявления высокого уровня тревожности детей двух классов. (Рисунок 2.1). Наиболее высокий уровень тревоги выявлен по следующим шкалам: страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствовать ожиданиям окружающих.

По отдельным шкалам (страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствовать ожиданиям, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу) проявления высокого уровня тревоги у испытуемых основной и контрольной группы значительно отличаются.

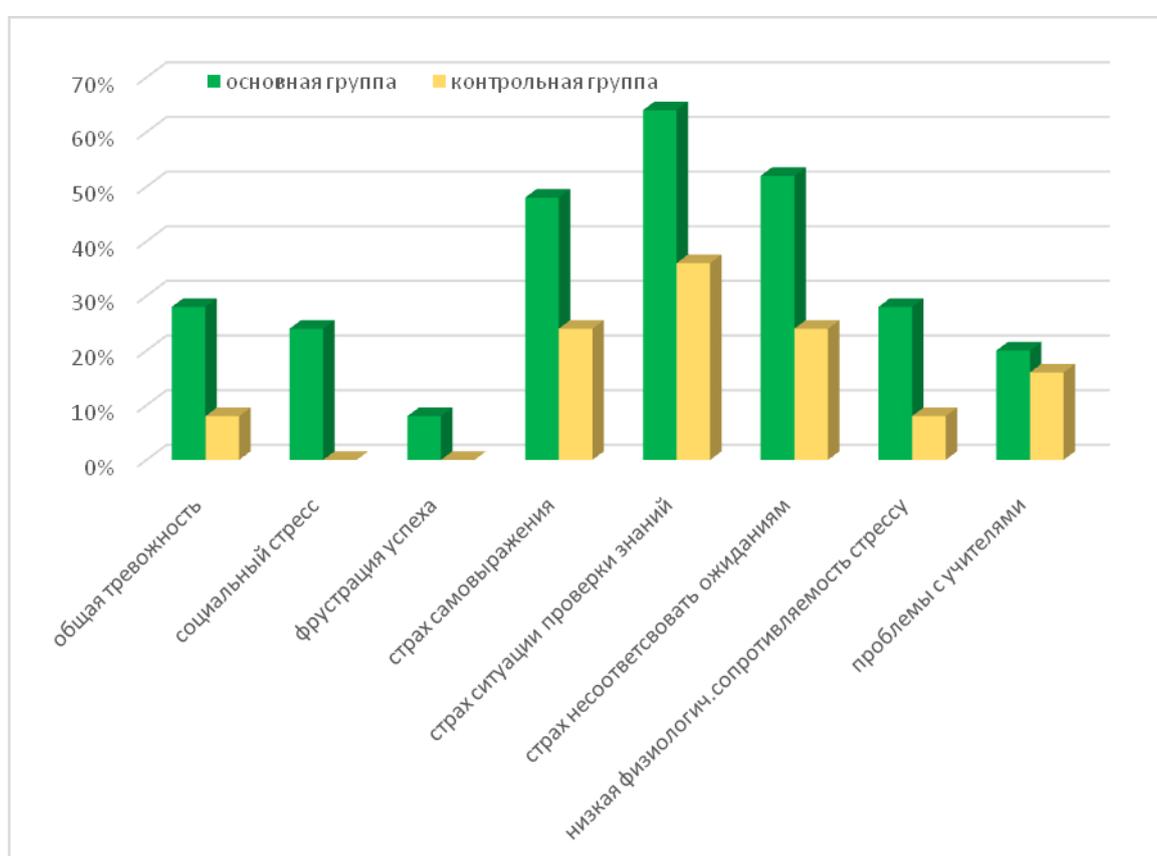


Рисунок 2.1 Полученные данные высокого уровня проявления тревоги в основной и контрольной группах (в % соотношении)

Таким образом, при сравнении показателей испытуемых двух групп, в основной группе, проявления тревоги наблюдаются чаще, чем в контрольной группе. Дети чаще испытывают тревогу, связанную с ситуациями проверки знаний, предъявления личных достижений, когда требуется проявить способности, продемонстрировать знания, чаще всего потребности в достижении успеха фрустрированы, наблюдается общий негативный

эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе. Все это снижает успешность обучения ребенка в школе.

В связи с тем, что уровень проявления тревоги в большей степени проявляется у учащихся основной группы, на формирующем этапе, для проведения коррекционной работы, была выбрана именно эта группа.

У младших школьников данной группы проявление тревожности на повышенном и высоком уровне проявляется чаще, чем у школьников контрольной группы. Данные по процентному соотношению детей с высоким и повышенным уровнем тревоги основной и контрольной групп представлены в Таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Высокий и повышенный уровень тревоги младших школьников (в% соотношении)

Название шкалы	Повышенный уровень тревоги		Высокий уровень тревоги	
	основная группа	контрольная группа	основная группа	контрольная группа
Общая тревожность в школе	36%	28%	28%	8%
Переживание социального стресса	12%	16%	24%	0%
Фрустрация потребности в достижении успеха	68%	40%	8%	0%
Страх самовыражения	32%	12%	48%	24%
Страх ситуации проверки знаний	32%	32%	64%	36%
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	24%	16%	52%	24%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	20%	4%	28%	8%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	56%	24%	20%	16%

С целью получения более детальной информации о характере тревожности, в двух группах была проведена методика «Кактус», которая позволила выявить учащихся с высоким уровнем личностной тревожности, которая, в свою очередь стимулирует проявление тревоги к школе на более высоком уровне.

Исследование позволило выявить группу детей, особенности психоэмоционального состояния которых, свидетельствуют об их низкой устойчивости к стрессу, подверженности агрессии, импульсивности,

эгоцентричности и др. личностных качеств, которые тормозят личностное развитие ребенка. Наиболее высокие результаты проявления указанных факторов получены в основной группе.

Отмечается закономерная связь между высокими показателями страха самовыражения по шкале Филлипса и частотой проявления признаков зависимости, неуверенности по методике «Кактус». У детей, у которых проявляются негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, в большей степени проявляется неуверенность и зависимость (Рисунок 2.2).

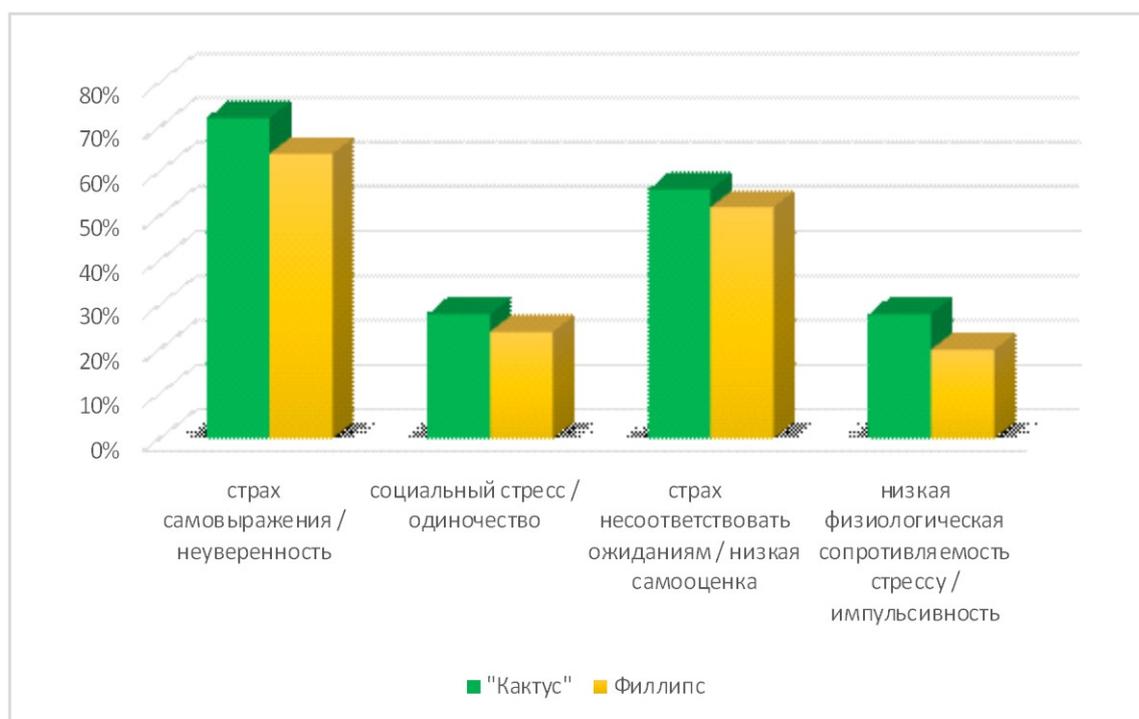


Рисунок 2.2 – Соотношение показателей проявления высокого уровня тревоги по методике «Кактус» и тесту Филлипса в основной группе испытуемых

При повышенном и высоком уровне проявления социального стресса по тесту Филлипса (28% испытуемых), когда негативное эмоциональное состояние ребенка мешает ему развивать социальные контакты, по методике «Кактус» диагностируются показатели стремления к одиночеству, дети чаще всего изображают кактус в пустыне или одиноко «парящим» на листе

(Рисунок 2.2). В данном случае выявлено 100% совпадений по двум указанным факторам.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих по тесту Филлипса часто сочетается с проявлением показателей заниженной самооценки по методике «Кактус». Младшие школьники, ориентированные на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, проявляющие тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, чаще всего ожидают негативных оценок и склонны к заниженной самооценке (Рисунок 2). У 100% детей основной группы, у которых выявлен страх несоответствовать ожиданиям окружающих по тесту Филлипса, выявлены показатели заниженной самооценки по методике «Кактус» (Рисунок 2.2).

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу диагностирует особенности психофизиологической организации младшего школьника, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Дети с низкой физиологической сопротивляемостью к стрессу чаще проявляют импульсивность, что подтверждается данными, полученными в ходе исследования по методике «Кактус» (Рисунок 2).

В группе учащихся контрольной группы отмечена другая зависимость. У младших школьников, у которых диагностируется нормальный уровень тревоги по тесту Филлипса, чаще проявляются в рисунке «Кактуса» показатели демонстративности и эгоцентризма (Рисунок 2.3).

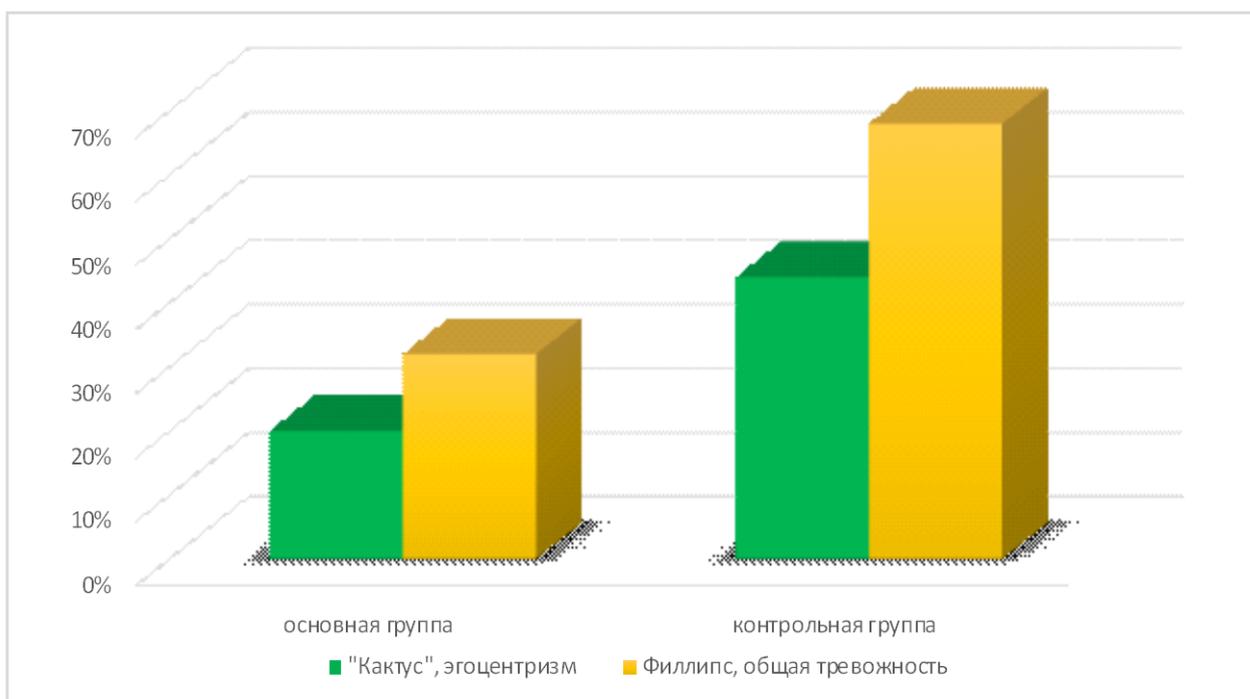


Рисунок 2.3 – Соотношение показателей общей тревожности и эгоцентризма по методике «Кактус» и тесту Филлипса

В целом, соотношение диагностированных показателей по методике «Кактус» в основной и контрольной группе показывает преобладание проявления тревоги у младших школьников в основной группе. Для детей данной группы в большей степени характерны проявления тревоги, заниженной самооценки, неуверенности в себе, тогда как у учеников контрольной группы чаще проявляются демонстративность и эгоцентризм. Соотношение полученных данных представлено на рисунке 2.4.

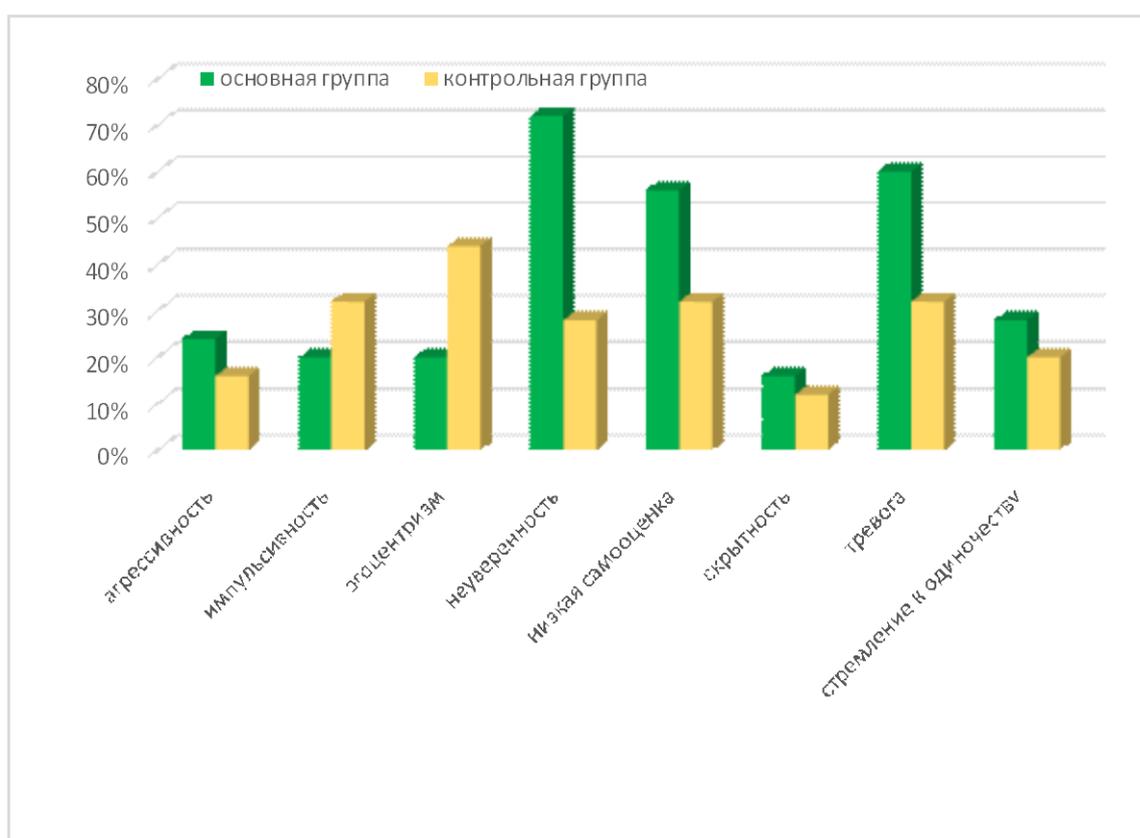


Рисунок 2.4 – Соотношение полученных данных по методике «Кактус» в основной и контрольной группе

Таким образом, данные диагностики по методике «Кактус» соответствуют данным, полученным по тесту Филлипса.

2. На следующем этапе проводилась непосредственно коррекция выявленной тревожности младших школьников. Для определения эффективности влияния коррекционно-развивающих занятий с использованием методов арт-терапии основная группа была разделена на 2 подгруппы: экспериментальную группу №1, в которую вошли 11 учеников основной группы с наиболее высокими показателями проявлений

тревожности одновременно по нескольким факторам, и экспериментальную группу №2, в которую были включены 14 детей с повышенным уровнем тревоги по нескольким факторам.

Дальнейшим этапом исследования стала реализация цикла арт – терапевтических занятий в экспериментальной группе №1 и экспериментальной группе №2, в рамках формирующего эксперимента.

В него вошли восемь занятий, продолжительность которых варьировалась в среднем от часа до полутора часов. Занятия проводились в кабинете психолога во внеурочное время два раза в неделю. Конспект цикла арт-терапевтических занятий представлен в Приложении 3.

Занятия по коррекции тревожности в контрольной группе не проводились.

3. После проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий по преодолению повышенной тревожности младших школьников, была проведена повторная диагностика всей выборки, учащихся основной и контрольной групп. Для повторной диагностики уровня школьной тревожности был использован тест Филлипса.

С целью анализа динамики уровня тревожности детей после цикла проведенной коррекционной работы, вначале были сопоставлены результаты первичной и повторной диагностики детей основной группы по тесту Филлипса.

Полученные данные подчиняются нормальному распределению, поэтому данные о равенстве средних значений в выборке проверялись с помощью критерия Стьюдента. Динамика результатов исследования уровня тревоги детей представлена в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Данные показателей уровня проявления тревожности по тесту Филлипса в основной группе (средние значения и стандартное отклонение)

Показатель	До проведения коррекции	После проведения коррекции	p
Общая тревожность в школе	63,0±20,2	47,1±14,6	p<0,001
Переживание социального стресса	50,8±21,4	44,9±15,2	p=0,32
Фрустрация потребности в достижении успеха	59,1±11,6	51,9±10,6	p=0,007
Страх самовыражения	74,0±22	56,3±21,9	p<0,001
Страх ситуации проверки знаний	79,9±19,2	70,5±15,7	p=0,01
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	68,8±20,9	54,2±20,0	p=0,002
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	48,8±28,3	28,3±19,5	p<0,001
Проблемы и страхи в отношениях	60,8±17	54,5±11,8	p=0,006

Средние показатели по всем шкалам методики Филлипса в изучаемой группе респондентов варьируют в диапазоне от 28,3% до 79,9%.

В результате сравнения выявлены статистически значимые различия между средними показателями по семи шкалам (группам параметров) теста Филлипса:

- общая тревожность в школе
- фрустрация потребности в достижении успеха
- страх самовыражения
- страх ситуации проверки знаний
- страх несоответствовать ожиданиям окружающих
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу
- проблемы и страхи в отношениях с учителями

По шкале «Переживание социального стресса», теста Филлипса, статистически значимые различия не выявлены ($p > 0,05$).

С помощью t-критерия Стьюдента были исследованы различия между переменными на этапе до проведения коррекционной работы и на этапе после проведения коррекции, проведенной у младших школьников в основной группе. Пороговым значением при принятии решения о статистической значимости различий определялось значение $p = 0,05$. При значении оцененного $p < 0,05$ различия считались статистически значимыми. Сравнивая полученные значения t-критерия Стьюдента с критическим при $p \leq 0,05$ значением, можно сделать вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы.

Таким образом, по всем перечисленным выше шкалам у учащихся наблюдается положительная динамика в снижении тревожности, связанной со школой.

По шкале «Переживание социального стресса», значимых различий между средними показателями не выявлено, показатель $p > 0,05$, данные не достоверны. Можно сделать вывод, что существенного снижения уровня тревоги у младших школьников по данному фактору, не произошло.

На диаграмме наглядно представлены результаты, полученные до и после проведения коррекционной работы, по которым можно судить о положительной динамике снижения уровня тревоги у младших школьников основной группы (Рисунок 2.5).

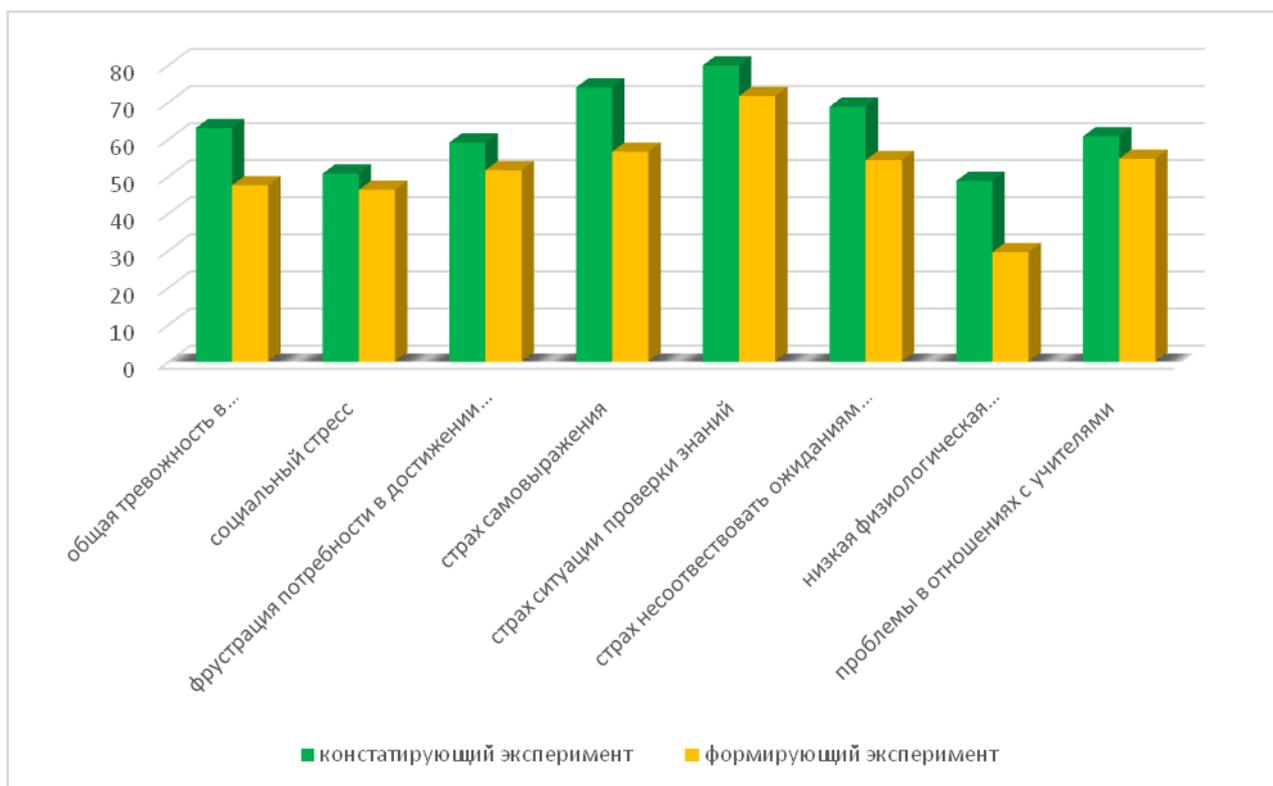


Рисунок 2.5 – Динамика уровня школьной тревожности младших школьников основной группы после коррекции тревожности

Можно отметить, что наиболее существенные изменения произошли на психофизиологическом уровне: почти в 2 раза снизились проявления тревоги по фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». После цикла коррекционно-развивающих занятий ребята стали легче переносить ситуации стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Причем, наиболее заметные улучшения произошли в экспериментальной группе №1, где были собраны ученики с наиболее высокими показателями проявления тревоги.

Заметные положительные изменения произошли в сфере самовыражения. Классные руководители отметили, что ученики данной группы стали более охотно участвовать в фронтальных опросах, значительно снизился страх при необходимости отвечать у доски. Дети охотнее стали декламировать стихи перед классом, читать вслух. Таким образом, можно сделать вывод, что испытуемые контрольной группы в меньшей степени стали испытывать высокий уровень тревоги в ситуациях, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Кроме того, у испытуемых основной группы наметилась тенденция к снижению ориентации на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим,

ожидание негативных оценок. И как следствие, снизился общий негативный эмоциональный фон по отношению к школе.

В контрольной группе комплекс коррекционно-развивающих занятий по коррекции тревожности не проводился. В данную группу вошли, как отмечалось выше, ученики третьего класса, которые по результатам первичной диагностики уровня тревоги по тесту Филлипса и по методике «Кактус», показали более низкие показатели по уровню проявления школьной и личностной тревожности, либо у них была диагностирован уровень тревоги в пределах возрастной нормы.

При сравнении данных исследования учащихся контрольной группы на разных этапах исследования по тесту Филлипса, значимых различий между средними показателями не выявлено, показатель $p > 0,05$, данные не достоверны.

Таким образом, можно сделать вывод, что существенного снижения уровня тревоги у младших школьников контрольной группы по данному фактору, не произошло (Таблица 2.5).

Следует отметить, что по отдельным факторам наметилась тенденция роста уровня тревоги.

По отдельным шкалам (переживание социального стресса, страх ситуации проверки знаний, проблемы и страхи в отношениях с учителями) наблюдается повышение показателей тревожности, спустя 2 месяца после первичной диагностики. Эти данные свидетельствуют о неблагоприятном эмоциональном состоянии отдельных учеников, на фоне которого

Таблица 2.5 – Данные показателей уровня проявления тревожности по тесту Филлипса в контрольной группе (средние значения и стандартное отклонение)

Показатель	Первичная диагностика	Повторная диагностика	p
Общая тревожность в школе	39,2±22,3	38,6±13,5	p=0,32
Переживание социального стресса	34,7±17,0	41,2±25,1	p=0,54
Фрустрация потребности в достижении успеха	44,0±13,5	43,8±19,4	p=0,26
Страх самовыражения	45,3±26,5	46,9±19,2	p=0,87
Страх ситуации проверки знаний	58,6±27,2	64,3±21,0	p=0,22
Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	42,4±26,7	43,2±20,4	p=0,51
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	25,6±24,2	21,4±17,2	p=0,34
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	49,5±17,0	58,5±16,2	p=0,64

развиваются их социальные контакты. Дети чаще стали переживать состояние тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей, особенно когда это необходимо делать во время урока, при всех. Кроме того, у некоторых учеников возрос общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Данная ситуация требует дополнительного изучения и последующего проведения коррекционной работы в триаде «Ученик-учитель-родитель».

Данные представлены на диаграмме (Рисунок 2.6).



Рисунок 2.6 – Динамика уровня школьной тревожности младших школьников контрольной группы

Проведенный комплекс диагностической и коррекционной работы позволяет сделать выводы об эффективности выбранной коррекционной программы. Для закрепления эффекта работы по снижению уровня тревожности классным руководителям рекомендуется проводить внеурочные занятия и пятиминутки во время уроков по снижению мышечного напряжения и эмоциональной разрядке. Школьному психологу также рекомендуется проводить групповые занятия с детьми выборки для повышения самооценки и снятия эмоционального напряжения. Необходимо продолжить консультирование педагогов и родителей по вопросу профилактики развития школьной тревожности у детей.

Выводы

1. Общая тревожность в школе у третьеклассников основной группы составляет 63%, следовательно, для учащихся данной группы характерен повышенный уровень негативных переживаний, связанных с различными формами включения учащихся в жизнь школы (в контрольной группе частота встречаемости измеряемого параметра равна 39%). В большей степени младшие школьники, принявшие участие в исследовании, испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, они переживают тревогу в ситуациях проверки, особенно публичной, знаний, достижений, возможностей и ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей;

2. Отмечается закономерная связь между высокими показателями по нескольким шкалам теста Филлипса и частотой проявления признаков зависимости, неуверенности, тревоги, одиночества, заниженной самооценки по методике «Кактус». У детей основной группы, у которых проявляются негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, в большей степени проявляется неуверенность и зависимость, тревога. В группе учащихся контрольной группы отмечена другая зависимость. У младших школьников, у которых диагностируется нормальный уровень тревоги по тесту Филлипса, чаще проявляются в рисунке «Кактуса» показатели демонстративности и эгоцентризма.

3. В процессе сравнительного анализа данных исследования в основной группе выявлены достоверно высокие показатели тревожности, тогда, как в контрольной группе, данные показатели соответствуют возрастным нормам, предложенным опросником.

4. Проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием методов арт-терапии позволило значительно снизить уровень тревоги в основной группе. На основании полученных данных можно утверждать, что гипотеза исследования была полностью подтверждена.

5. Необходимо поддерживать полученную положительную динамику по снижению уровня тревоги у младших школьников, проводя профилактическую работу с участием педагогов и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Так устроен современный мир, что и взрослые, и дети ежедневно в своей жизни сталкиваются со стрессами. Детская психика более ранима и более подвержена влиянию внешних факторов, по сравнению с психикой взрослого человека, вследствие чего, современное поколение детей младшего школьного возраста отличается от других поколений повышенным уровнем тревожности. Причины появления тревоги могут быть различны. Как правило, проблемы такого плана появляются из-за отсутствия доверительных отношений в семье, недостатка любви, эмоциональной привязанности и, конечно же, в силу гормонального и физического перестроения. В этом процессе у детей наблюдается повышенная возбудимость, тревожность. Такие переживания влекут за собой снижение самооценки и другие личностные проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что понятие «тревожность» в психологии обозначается как общее состояние человека, характеризующееся повышенной склонностью к переживаниям и беспокойству, имеющим отрицательную эмоциональную окраску. Проблема тревожности детей младшего школьного возраста чрезвычайно важна, так как способна оставить отпечаток на личности человека и во взрослой жизни стать причиной различных заболеваний.

Нет особой сложности в распознавании проблемы повышенной тревожности, так как поведение таких детей отличается от поведения других детей. Тревожность проявляется почти во всех действиях ребенка. Особенно наглядно представляется проблема через творчество.

Тревожные дети не пользуются всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные, или наоборот, слишком общительные, назойливые. Причиной непопулярности иногда является их безынициативность из-за неуверенности в себе, поэтому эти дети скорее не могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных детей является и то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе, агрессия направленная на других, одиночество, замкнутость, малоактивность, фантазии, отходящие от реальности.

В психологическом аспекте тревожность — это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, не является устойчивой чертой, обратима при проведении соответствующих мероприятий. Причин возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста много: это и завышение требований со стороны

взрослых, упреки, страх несоответствовать ожиданиям, стремление заслужить одобрение значимых взрослых, недоверие ребенку, отдаленность родителей.

Наиболее эффективными методами арт-терапии, которые способствуют снижению тревожности детей младшего школьного возраста являются: изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, игротерапия, песочная терапия, драмтерапия и телесная терапия. Использование этих методов помогает младшему школьнику избавиться от тревоги, эмоционально и личностно познавать себя и других людей; способствует познанию окружающего мира; помогают реализовать свои способности, умение активизироваться, расслабляться; выражать свои эмоции и чувства.

Арт-терапия не имеет ни ограничений, ни противопоказаний, являясь безопасным методом снятия напряжения, когда негативные эмоции преобразуются в позитивные. Продукты арт-терапии являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека. Арт-терапия позволяет познавать себя и окружающий мир, каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Арт-терапия позволяет сделать жизнь человека более яркой и интересной, помогает выразить эмоции и чувства, способствует развитию креативности, решению личных проблем.

К самым популярным видам арт-терапии можно отнести: изотерапию (лечение посредством изобразительных искусств), музыкотерапию, танц-терапию, сказкотерапию, игротерапию, драматерапию, библиотерапию (коррекционное воздействие при помощи чтения специально подобранной литературы), артсинтезтерапию (семь видов искусств, объединенных в единой тренинговой системе: ассоциации, живопись, стихосложение, драматургия, пластика, театр, риторика), песочную терапию, цветотерапию, фототерапию (лечебно-коррекционное применение фотографии), видеотерапию, маскотерапию, анимационную или мульт-терапию. Различные виды арт-терапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

Организации групповой деятельности, посредством проведения арт-терапевтических тренингов оказывает значительное воспитательное воздействие, т.к. учащиеся приобрели опыт взаимодействия друг с другом и с педагогом, научились свободно выразить свое «Я», получили опыт эмоционально-чувствительного восприятия цвета, формы, движения и т.д.

Преимущества метода арт-терапии в том, что он предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой манере. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения; позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми. Иногда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения; способствует возникновению чувства

внутреннего контроля и порядка; развивает и усиливает внимание к чувствам, усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность.

Более продолжительная коррекционная работа по снижению тревожности методами арт-терапии приведет к тому, что уровень проявлений тревоги снизится до минимума.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования психологами с целью организации профилактики тревожности и конфликтности в коллективе. Результаты проведенного исследования могут также послужить материалами для подготовки к семинарским и практическим занятиям в процессе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность / под ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 224–247.
2. Арт-терапия – новые горизонты / ред. А. И. Копытин. – М. : Когито-Центр, 2006. – 335 с.
3. Арт-терапия и здоровый образ жизни : методические материалы для библиотек / Дворец книги – Ульяновск. обл. науч. б-ка им. В. И. Ленина ; сост. Л. А. Утина. – Ульяновск, 2017. – 67 с.
4. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Психологический журнал. – 2002. – № 5. – С. 111–117.
5. Астапов, В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
6. Ахмедова, С. А. Профилактика и снижение агрессивности младших школьников средствами арт-терапии / С. А. Ахмедова // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 20-летию ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ», 5–7 апреля 2012 г. – Нерюнгри, 2012. – С. 12–14.
7. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
8. Бремс, К. Полное руководство по детской психотерапии / К. Бремс; пер. с англ. Ю. Брянцевой. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 640 с.
9. Бреслав, Г. М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: норма и отклонение / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1998. – 180 с.
10. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.
11. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И. В. Вачков. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2013. – 288 с.
12. Воронова, А. А. Арт-терапия для детей и их родителей / А. А. Воронова. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 253 с.
13. Громская, Н. В. Школьная тревожность // Школа и производство. – 2005. – № 8. – С. 46–48.
14. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика : учеб. пособие / К. М. Гуревич. – М. : Мир, 1997. – 452 с.
15. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 448 с.
16. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.

17. Зинько, Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 4. – С. 15–25.
18. Игумнов, Игумнов, С. А. Основы психотерапии детей и подростков / С. А. Игумнов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 176 с.
19. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 146 с.
20. Капшук, О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя / О. Н. Капшук. – 2-е изд. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2011. – 222 с.
21. Карандашев, В. Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В. Н. Карандашев, М. С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – М. : Речь, 2016. – 80 с.
22. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
23. Климова, Ю. Нарисуй свой страх (Как избавить детей от чувства страха) / Ю. Климова // Семья и школа. – 1999. – № 9. – С. 18–19.
24. Коломенский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
25. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-Центр, 2014. – 197 с.
26. Копытин, А. И. Современная клиническая арт-терапия : учебное пособие / А. И. Копытин. – М. : Когито-Центр, 2015. – 526 с.
27. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
28. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
29. Крамер, Э. Арт-терапия с детьми / Э. Крамер. – М. : Владос, 2013. – 320 с.
30. Лебедева, Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова – 4-е изд. – СПб. : Речь, 2010. – 336 с.
31. Лебедева, Л. Д. Велики ли глаза у страха? / Л. Д. Лебедева // Школьный психолог. – 2000. – № 19. – С. 8–17.
32. Лебедева, Л. Д. Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева ; Ин-т развития образования. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. – 200 с.
33. Локоть, Н. В. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований / Н. В. Локоть. – Мурманск : МГПИ, 1990. – 90 с.
34. Ляшенко, Ляшенко, В. В. Арт-терапия как практика самопознания: присутственная арт-терапия / В. В. Ляшенко. – М. : Психотерапия, 2014. – 160 с.

35. Мальчикова, А. А. Личность и книга: сочинение сказки как один из методов сказкотерапии / А. А. Мальчикова // Молодые в библиотечном деле. – 2005. – № 9/10. – С. 52–55.
36. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.
37. Мэй, Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй // Тревога и тревожность : хрестоматия ; сост. В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 223–231.
38. Никитин, В. Н. Арт-терапия : учебное пособие / В. Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2014. – 328 с.
39. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
40. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов, педагогов, родителей / М. А. Панфилова. – М. : ГНОМид, 2002. – 160 с.
41. Панфилова, М. А. Тревожность и ее коррекция у детей / М. А. Панфилова // Школа здоровья. – 2006. – № 1. – С. 17–28.
42. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2010. – 694 с.
43. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников. Диагностика. Коррекция. – М. : Учитель, 2014. – 144 с.
44. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2013 – 192 с.
45. Прихожан, А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – СПб., 2001. – С. 143–156.
46. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование / ред. В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов. – 1998. – № 2. – С. 11–18.
47. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
48. Психотерапия детей и подростков / под ред. Ф. Кендалла. – 2-е изд.– СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
49. Рейковский, Я. В. Экспериментальная психология эмоций / Я. В. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
50. Реуцкая, О. А. Логические задачи для непоседливых детей. Сниженный уровень внимания. Гиперактивность. Повышенная тревожность / О. А. Реуцкая. – М. : Феникс, 2012. – 224 с.
51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

52. Славина, Е. Тревожные дети / Е. Славина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11–14.
53. Сокольникова, Н. М. История изобразительного искусства : учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений : в 2 т. / Н. М. Сокольникова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – Т. 1. – 296 с.
54. Сушкова, Ф. Уровень тревожности школьников растет / Ф. Сушкова // Воспитание школьников. – 2006. – № 9. – С. 26–35.
55. Тюнина, Е. И. Сказки лечат / Е. Тюнина // Библиотека. – 2003. – № 10. – С. 64–66.
56. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд ; авт. очерка о Фрейде Ф. В. Бассин, М. Г. Ярошевский. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
57. Хеллэм, Р. Консультирование по проблемам тревожности / Ричард Хеллэм. – М. : ПЕРСЭ : Институт консультирования и системных решений, 2016. – 191 с.
58. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 353 с.
59. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
60. Хусаинова, Р. М. Особенности ситуативной и личностной тревожности в учебной и педагогической деятельности / Р. М. Хусаинова, О. П. Гредюшко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 365–366.
61. Шишова, Т. Л. Страхи – это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов / Т. Л. Шишова. – М. : Искатель, 1997. – 94 с.

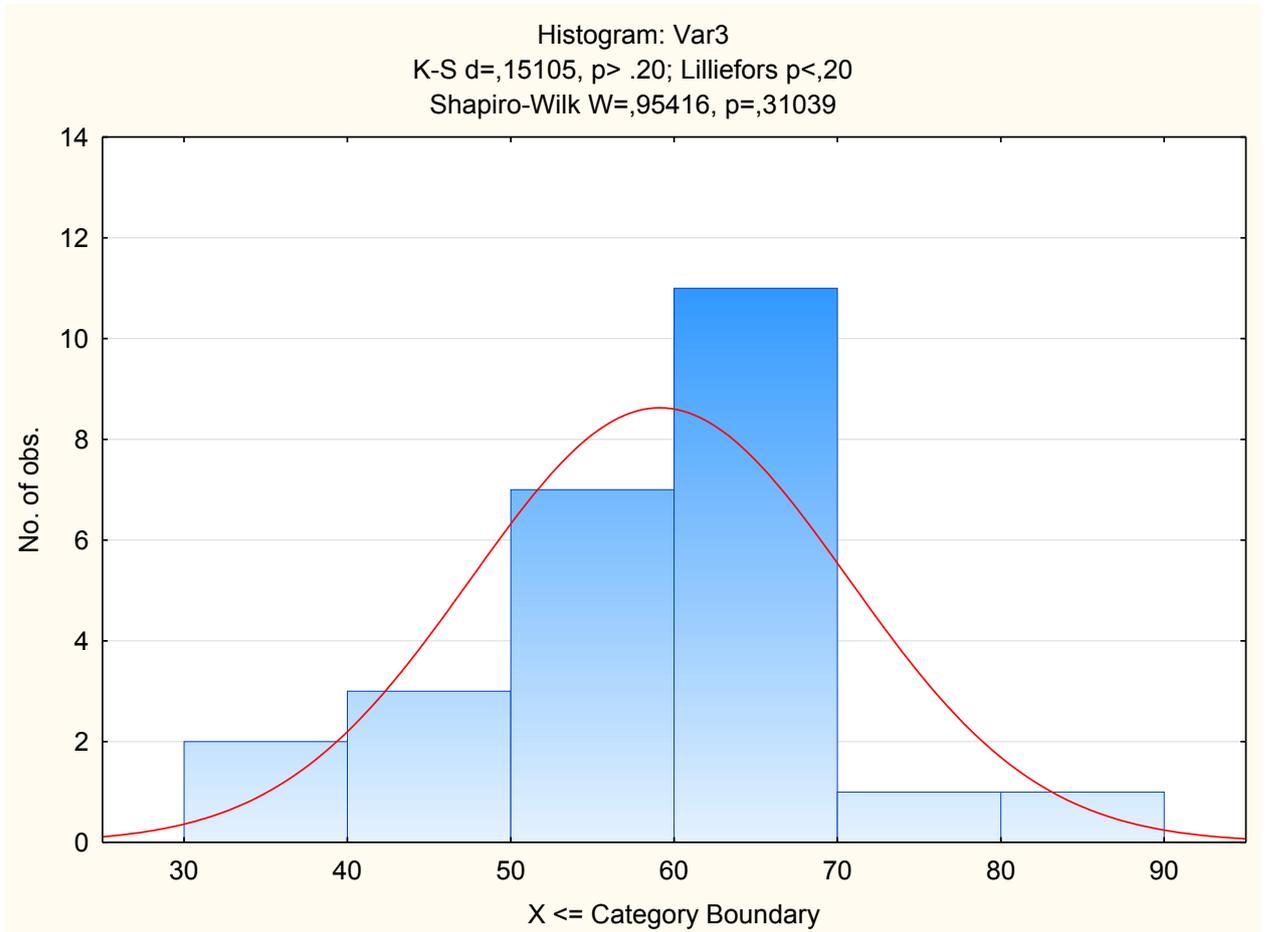
ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Бланк ответов по методике Филлипса

№	Да/нет	№	Да/нет	№	Да/нет	№	Да/нет
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		38		39		40	
41		42		43		44	
45		46		47		48	
49		50		51		52	
53		54		55		56	
57		58					

**График распределения количественных данных
с использованием критерия Шапиро-Уилка**



КОМПЛЕКС АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цель: снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Снижение эмоционально-личностного напряжения.
2. Способствовать развитию умений решать проблемные ситуации.
3. Повышение самооценки.

Занятие 1

Цель: снять психологическое напряжение, повысить самооценку, развить творческие способности.

I этап. Ритуал-приветствие.

II этап. Психотерапевтическое занятие. «Техника каракулей».

1 этап: психологическое вхождение. Кладем большой лист на стол.

Устраиваемся вокруг. Каждый выбирает фломастер любого цвета (два человека не могут использовать фломастер одинакового цвета).

2 этап: практический. Каждый своим фломастером рисует каракули; Совершенно свободно, бессмысленно водя ручкой, карандашом или фломастером по листу бумаги, рисуем сложный клубок линий, пробуем «разглядеть» в «каляках-маляках» некий образ и осознанно развиваем его: используя определенные краски, выделяем контуры, зарисовываем участки, пишем короткий комментарий или рассказ. Размашистыми движениями разных частей тела на большом листе ватмана создаем каракули. Для более «умопомрачительного» эффекта можно закрыть глаза. Когда «шедевр» будет готов, находим в изображенном образ и развиваем его.

3 этап: познавательный. 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.

4 этап: психологическая разгрузка. Все вместе придумывают название истории.

III этап. Завершение. Обсуждение – какие образы увидели вы в своих рисунках.

Занятие 2

Цель: самопознание и дальнейшее развитие личности.

I этап. Ритуал - приветствие «Наши имена».

Ведущий предлагает всем участникам группы встать в круг. Каждый по очереди делает шаг к центру круга и произносит свое имя в той форме, которая ему самому особенно нравится. После этого по сигналу ведущего все делают шаг к центру и повторяют его имя. Сам участник не двигается и молча наблюдает за этим.

II этап. «Автопортрет» в натуральную величину обвести свой силуэт, а затем создать образ самого себя. Изобразите то, как вы чувствуете себя в разных частях тела. Изобразите то, что происходит внутри вас. Попробуйте поговорить со своим изображением. Попросите взять свои рисунки и отнесите их в другую комнату, расположите так как хочется. Походить, рассмотреть свои рисунки и рисунки других. Может что-то захочется добавить или изменить, переложить на другое место. Если что-то понравилось в рисунке, возьмите его с собой.

III этап. Обсуждение. А сейчас я предлагаю каждому из вас придумать итоговый жизнеутверждающий девиз из нескольких слов.

Занятие 3

Цель: диагностика тревожности, переживание безопасности за счет создания условности ситуации, снятие психоэмоционального напряжения.

I этап. Используем ритуал входа.

II этап. Сегодня мы будем в нашей песочнице создавать картину школы, в которой ты учишься. Используй любые фигурки, которые тебе нравятся. По окончании работы анализируем картину также, как мы это делали в занятии 1. Не забываем найти доброго помощника и исправить картину, если там присутствуют напряженные элементы.

III этап. Рефлексия: Сегодня мы снова тобой узнали много нового о твоём школьном мире, почувствовали его, нашли доброго помощника. Мне очень понравилось наше занятие и у меня хорошее настроение. А что чувствуешь ты?

Ритуал выхода: Теперь протянем ручки над песочницей и сделаем движение, как будто скатываем шарик. А теперь повторяем: «Мы берем с собой все важное, что было сегодня с нами, все, чему мы научились!»

IV этап. Завершающий. «Голубое облако (медитация)».

Занятие 4

Цель: превращение пугающего объекта в нечто веселое и доброе (использование принципа трансформации), его вербализации.

I этап. Ритуал – приветствие.

II этап. Сочинение сказки. Понадобится ручка и чистый лист бумаги. Усаживаемся поудобнее. Если хочется, можно включить приятную музыку.

Делаем несколько глубоких вдохов и выдохов, расслабляемся и настраиваемся на свое внутреннее состояние. После это приступаем к созданию сказки.

Прежде всего, определяемся с Героиней или Героем, местом и временем действия, его/ее особенностями характера и образом жизни.

Затем следует зачин, знаменуемый изменением привычной ситуации, возникновением препятствий или началом путешествия.

В основной части сказки Герой находит друзей, преодолевает все препятствия, справляется со всеми «драконами» и получает вознаграждение.

А в финале он обретает все то, к чему и стремился – опыт и знания, которые качество его жизни меняют к лучшему.

Закончив написание сказки, перечитываем ее еще раз и ищем наше сходство с Героем, определяем на каком этапе (по сюжету сказки) мы сейчас находимся, и, что может нам помочь преодолеть сложности.

III этап. Обсуждение. Ребята рассказывают о новом друге: какой он, что делает и чем может помочь ребенку.

Занятие 5

Цель: снятие агрессии и страхов, развитие воображения.

I этап. Ритуал-приветствие.

II этап. Игра «кляксы». Взять краски нескольких цветов, сделать кляксу и получить отпечаток на другом листе (можно путем сложения листа пополам), затем, посмотрев на кляксу нужно представить, на что или на кого она похожа.

Примечание: агрессивные или подавленные дети выбирают краску темных цветов, они видят в кляксах агрессивные сюжеты (драку, страшное чудовище). Через обсуждение «страшного» рисунка агрессия ребенка выходит вовне, тем самым он от нее освобождается. К агрессивному ребенку полезно посадить спокойного ребенка. Спокойный будет брать для рисунков светлые краски, и видеть приятные вещи (бабочек, сказочные букеты и др.). Общаясь со спокойным ребенком, агрессивный ребенок успокаивается.

Пояснение к игре:

Дети, расположенные к гневу, выбирают черную и красную краску.

Дети с пониженным настроением выбирают лиловые, сиреневые цвета (цвета грусти).

Дети напряженные, конфликтные, расторможенные выбирают серые, коричневые цвета (это говорит о том, что ребенок нуждается в успокоении). Возможны такие ситуации, когда не прослеживается четкой связи между цветом и психическим состоянием ребенка.

III этап. Обсуждение.

IV этап. Игра «Соломинка на ветру». Цель игры – развитие навыков саморасслабления, формирование доверия к окружающим, преодоление чувства страха и тревоги.

Играет группа детей и взрослых, не менее 6-7 человек. Все встают в круг, вытягивают руки ладонями вперед. Выбирается «соломинка». Она встает в центр круга с закрытыми глазами. По команде взрослого: «Не отрывай ноги от пола и падай назад!» - участники игры по очереди

прикасаются к плечам «соломинки» и, осторожно поддерживая, передают ее следующему. В результате каждый боится другого, и «соломинка» плавно покачивается по кругу.

Примечание: недоверчивые и робкие дети сначала должны побывать в роли поддерживающих, приятные ощущения и улыбка на лицах «соломинок» заставляют побывать их в этой роли. Участие взрослых в этой игре обязательно.

V этап. Завершение.

Занятие 6

Цель: снижение тревожности у ребенка. Умение выражать и понимать свои чувства.

I этап. Ритуал-приветствие. Представь, с каким цветком ты себя ассоциируешь.

II этап. Спектральная медитация «голубое облако». Займите удобную позу, закройте глаза, расслабьтесь. Сконцентрируйтесь на голубом цвете. Представьте, что вас окружает голубое облако или широкий розовый луч. Теперь направьте все свое внимание на макушку. Глубоко вздохнув, почувствуйте, как одновременно с воздухом в вас через макушку входит голубой луч. Энергия голубого цвета растекается по всему вашему телу. По пути луч смывает напряжение, мышечные зажимы и спазмы, устраняет нервозность и беспокойство. Почувствуйте, как энергия голубого цвета наполняет вас покоем и расслаблением, равновесием и гармонией. Голубые частицы проникают в каждую клеточку вашего тела. По мере распространения этих частиц вы чувствуете, как спадает напряжение, как покой разливается внутри вас. Попробуйте какое-то время удержать это состояние, затем мысленно поблагодарите голубую энергию покоя.

III этап. Техника «шарики чувств». Ребенка просят нарисовать контуры трех или более воздушных шариков, внутри 1-го шарика он с помощью психолога обозначает все известные ему чувства. Под этим рисунком ставится подпись «разные чувства». Другим рисункам тоже даются соответствующие названия, в зависимости от того, какие стороны системы отношения ребенка требуют прояснения.

IV этап. Обсуждение.

Занятие 7

Цель: преодоление эмоциональных нарушений, адаптация к новой ситуации, повышение самооценки.

I этап. Ритуал-приветствие.

II этап. «Игра с тестом». Детям сначала дается возможность изучить свойства игрового теста. Затем они переходят к основному этапу работы и приступают к созданию определенных образов. Это могут быть единичные скульптурные изображения или набор фигур, которые могут

трансформироваться, дополняться новыми деталями, разрушаться и восстанавливаться.

Описание:

Садимся на пол, перед нами на полиэтиленовой пленке глина. Слушаем музыку. Закрываем глаза. Теперь будем лепить с открытыми или закрытыми глазами.

Бывают в жизни такие минуты, когда мы чувствуем себя разбитыми, потерявшимися, раздернутыми на мелкие части. Это очень неприятно.

С закрытыми глазами слепите себя такого нецелостного, разбитого на мелкие части.

Теперь возьмите в руки глину и дайте возможность рукам делать то, что они хотят.

Нет смысла думать о том, что получится.

Ваши руки сейчас помогают вам, они знают что-то, чего не знает ваша голова.

Если руки вдруг остановились, вы можете посмотреть на то, что у вас получилось.

Когда работа закончена, ни в коем случае на нее не смотрите. Вымойте руки и сядьте спиной к своему произведению.

Теперь, когда все закончили работу, посмотрите на то, что у вас получилось...

А бывает другое состояние, когда вы испытываете внутреннюю целостность, вам хорошо и вы уверены в себе.

Теперь попробуйте из себя разбитого сделать целостного, могучего.

Если глаза мешают, закройте их.

Руки точно знают, что лепить.

Используйте каждый комочек, чтобы ничего лишнего у вас не оставалось.

Сейчас ваши руки знают, что лучше. Все в ваших руках.

Готовое произведение можно трогать, смотреть на него и даже лизнуть и попробовать на вкус, если хотите.

III этап. Завершающий.

Как вы себя сейчас чувствуете?

Это что-то неприятное?

Что происходило в процессе работы?

- Понравилась ли тебе игра с тестом?

- Какие ощущения вы испытали?

- Что бы вы хотели сделать с данными фигурками? (Приложение

5).

Занятие 8

Цель: обретение уверенности в себе через ощущение внутренней силы.

I этап. Ритуал-приветствие.

II этап. Звучит музыка. Прикройте глаза, представьте, что вы идете к очень важному месту в вашей судьбе. Дорога может быть гладкой, а может идет через лес, поля, через город, но вы идете к «Дому моей судьбы». Когда вы находите этот дом, осмотрите его со всех сторон, это простой и маленький дом или большой дворец, замок. Войдите в него. Там должны быть комнаты.

Вот первая комната:

«Целеустремленность»

- войдите в нее, исследуйте ее, что в ней находится, потрогайте предметы в ней, запомните их.

- запомните ваше отношение к ним.

- что удивило вас в этой комнате?

Продолжая быть в состоянии созерцания, начните зарисовывать то, что вас привлекло в этой комнате, то, что кажется важным. Рисунки могут быть простыми, символическими. Можно просто записать ваши мысли.

Представьте, что комната «Целеустремленность» уже закрыта и вы шагаете к следующей под названием «Дисциплина»: обратите внимание на цвет этой комнаты, предметы, форму, есть ли там кто-то или что-то вам интересное.

Написаны ли какие-то слова, звучат ли какие-то звуки?

Созерцайте комнату несколько минут и запишите свои впечатления и зарисуйте образы

Закройте дверь комнаты «Дисциплина» и ищите в своем дворце или доме комнату с надписью.

«Защита» (Поддержка)

Ощутите запах этой комнаты, какие ассоциации он вызывает, что интересно в ней, какие предметы, фотографии, цветы в этой комнате?

Зарисуйте самое главное...

«Любовь»

Откройте эту дверь и наблюдайте за своими чувствами в теле.

Какие образы появляются в этой комнате?

Какие реакции в теле они вызывают?

Любовь с чем ассоциируется это понятие?

Зарисуйте все цвета и символы

Закройте дверь «Любовь» и откройте дверь «Личная сила»

Какая правда, какие силовые образы вы видите в этой комнате?

В каком цвете воспринимается окружающее пространство?

Личная сила - личная правда, и воля, что это?

Какие ощущения вы испытываете?

Что открылось вам в этой комнате?

Зарисуйте все увиденное

Закройте дверь и пройдите вдоль всех комнат, в которых вы были

Вспомните, чем они вас поразили, чем отличаются?

Думайте об этом доме с комнатами «Любовь», «Защита», «Дисциплина», «Целеустремленность» ...

Откройте глаза и посмотрите свои рисунки

Все ли рисунки вас устраивают?

Хочется ли внести изменения?

Чувствуете ли вы себя хозяйкой (хозяином)? Если да, то насколько?

Отметьте черты вашего хозяина (хозяйки)

Проявите вашу фантазию, творчество, изменяйте, дополняйте интерьер или символы. Делайте что хотите, но сделайте так, чтобы все устраивало. Завершающий этап.

Опишите ваши впечатления

1. Просмотрите еще раз все свои рисунки, ответы и поставьте себе оценку за искренность

2. Напишите фразу, отражающую ваш результат, например,

«Мне нравится все, что я сделала»

«Все будет так, как я хочу»

«Я владею своей личной силой»

Постарайтесь найти свою фразу, сформулируйте ее и обязательно напишите.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Детям младшего и среднего возраста, безусловно, свойственно испытывать чувство тревоги при взаимодействии с различными компонентами учебного процесса. Однако повышенная тревожность ни в коем случае не должна препятствовать социализации ребёнка и его успеваемости в школе.

1. Чаще хвалите ребёнка, не оставляйте без внимания его школьные успехи и достижения;
2. Никогда не сравнивайте своего ребёнка с его одноклассниками, чаще говорите ребёнку о его уникальности;
3. Будьте всегда в курсе школьной жизни вашего ребёнка, помогайте ему подготовиться к важным событиям в школе (выступление перед классом, контрольная работа, участие в соревнованиях);
4. Не ругайте детей за провинности в школе, всегда важно понять их точку зрения на происходящие с ними события;
5. Выработайте привычку обсуждать с ребёнком в конце дня то, что его расстроило или взволновало в школе, важно давать возможность ребёнку «проговаривать» волнения и тревоги;
6. Моделируйте различные жизненные ситуации, при этом демонстрируя ребёнку образец уверенного поведения;
7. Будьте всегда объективны и не завышайте планку требований к своему малышу;
8. Не настраивайте ребёнка на достижение идеала во всём, зачастую «синдром отличника» присутствует у детей склонных к чрезмерным переживаниям;
9. Помогите ребёнку выработать правильное отношение к неудачам и конструктивной критике в свой адрес;
10. Закрепите в сознании ребёнка понимание того, что каждый человек имеет право на ошибку, что «на ошибках учатся»;
11. Не требуйте от ребёнка моментальных результатов;
12. Помогите ребёнку расставить приоритеты на данном этапе его жизни, находите параллели с вашей школьной жизнью;
13. Не унижайте достоинство ребёнка, наказывая его, используйте наказание лишь в крайнем случае и обязательно «по делу»;
14. Не ставьте под сомнение авторитет учителей и других знакомых ребёнку взрослых.