**Введение**

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, с повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность.

Однако большинство исследователей сходятся в оценке негативного влияния тревожности на развитие личности младшего школьника. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность, что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке. А неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, очень внушаем. Увеличение ответственности в учебной или другой деятельности оборачивается для таких детей чрезмерными переживаниями. Отрицательными следствиями могут также стать минимизация целей, уход от ответственности, психические барьеры в развитии школьника.

Отрицательные последствия тревожности выражаются и в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности и способствует развитию предневротических состояний.

Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности, поэтому он нуждается в коррекции.

Одним из наиболее эффективных методов коррекции тревожности является арттерапия, основанная на искусстве, в том числе и на рисовании Рисуночная терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, развивает художественные способности. Эффективность применения рисуночной терапии позволяет исследовать чувства, способствует их выражению на символическом уровне.

Следовательно, проблема тревожности на современном этапе является весьма актуальной. Отсюда, возникает противоречие между необходимостью решения проблемы коррекции тревожности младших школьников методами рисуночной терапии и недостаточной их теоретической и практической разработанностью.

Это служит основанием для формулировки проблемы исследования - каковы условия коррекции тревожности младших школьников посредством рисуночной терапии в условиях начальной школы.

Целью данного исследования является определение возможностей коррекции тревожности детей младшего школьного возраста посредством рисуночной терапии в условиях начальной школы.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера.

Исходя из цели и гипотезы исследования, задачами нашей работы являются:

. Раскрыть сущность тревожности как психолого-педагогической проблемы.

. Охарактеризовать факторы, влияющие на развитие тревожности младших школьников.

. Определить основные характеристики рисуночной терапии как метода коррекции тревожности.

**1. Теоретические основы тревожности**

**.1 Анализ тревожности как психолого-педагогической проблемы**

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности. Большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Тревожность - индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения[13].

Проблемой тревожности занимались разные педагоги и психологи. Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Так, основатель психоанализа З. Фрейд рассматривал тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Он утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность[22].

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться. То есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги. Тревожность - устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты при доминировании эмоционального[17].

По мнению К. Хорни тревожность является эмоциональной реакцией на опасность. В отличие от страха тревожность характеризуется, прежде всего, расплывчатостью и неопределенностью[27].

Следовательно, под тревожностью понимают склонность человека переживать тревогу, то есть эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий[13].

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склоны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств. Тревожность понимается как последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций[14,8].

В зависимости от причин, вызывающих тревожность, выделяют несколько ее видов: ситуативная и личностная, общая и специфическая, адекватная и неадекватная.

Ситуативная тревожность определяется Спилбергером как эмоциональная реакция, которая характеризуется мрачными предчувствиями, субъективным ощущением напряженности, нервозности, беспокойства и сопровождается активизацией вегетативной нервной системы[25].

Личностная тревожность является относительно постоянной характеристикой человека, которая выражается в том, что широкий спектр ситуаций ощущается как опасный или угрожающий.

Под личностной тревожностью понимается относительно устойчивая склонность человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности. Величина личностной тревожности позволяет прогнозировать вероятность возникновения состояний тревоги в будущем. Высокотревожные субъекты будут воспринимать ситуации с наличием стрессоров как более угрожающие, и будут испытывать более выраженный уровень ситуативной тревожности.

Данный вид тревожности является наиболее значимым для этого исследования, так как оказывает наибольшее влияние на развитие и социализацию человека.

В дополнение к этому Ю.Л. Ханин подразделяет личностную тревожность на общую и специфическую.

Общая тревожность проявляется во всех жизненных ситуациях человека и вызывается большим количеством факторов разнообразного рода. Это означает, что высокотревожные субъекты в большинстве ситуаций будут испытывать высокий уровень ситуативной тревожности.

Специфическая тревожность - это устойчивая тревожность в какой-либо сфере, вызываемая определенным типом ситуаций. Поэтому индивиды с высоким уровнем специфической личностной тревожности испытывают состояние тревоги в одних ситуациях и могут чувствовать себя достаточно спокойно в других ситуациях[25].

Различается также адекватная тревожность, являющаяся отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и неадекватная тревожность, или собственно тревожность - в благополучных для индивида областях действительности[3].

Существуют различные формы тревожности - особые сочетания характера переживания, осознания, вербального и невербального его выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении к этому переживанию.

А.М. Прихожан выделяет наличие двух основных категорий тревожности:

открытая - сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;

скрытая - в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путем - через специфические способы поведения.

Согласно К. Хорни, мы можем различать два типа тревожности:

базальную тревожность, которая возникает в ответ на потенциальную опасность;

явно выраженную тревожность, которая возникает в ответ на явно выраженную опасность.

Тревожность того и другого типа - потенциальная или явно выраженная - может быть по различным причинам вытеснена; тревожность может проявляться лишь в сновидениях, в сопутствующих физических симптомах, в общем беспокойстве, но сознательно не восприниматься.

**1.2 Психологические особенности тревожной личности**

Термин «личностная тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать состояние тревоги. В данном случае тревожность означает свойство личности. Уровень личностной тревожности определяется исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникает состояние тревоги. Тревожность как свойство личности, вслед за Ж. Тейлор, традиционно определяют в виде тенденции переживания нейтральной ситуации как угрожающей и соответствующей этому поведенческой тенденции избегания воображаемой угрозы. Тревожность рассматривается в качестве устойчивой характеристики личности, как ее свойство, которое отражает потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу.

Функциональный аспект исследования личностной тревожности предполагает рассмотрение ее как системного свойства, которое проявляется на всех уровнях активности человека[5].

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Личностная тревожность влияет на мотивацию. Тревожность проявляется и в психофизиологической сфере. В ряде работ раскрывается связь тревожности с особенностями нервной системы, активностью биологически активных точек кожи, развитием психовегетативных заболеваний.

Причиной тревожности на психологическом уровне может быть неадекватное восприятие субъектом самого себя. Тревожность обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные тенденции - потребность оценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности - с другой.

На психофизиологическом уровне причины тревожности связывают с особенностями строения и функционирования центральной нервной системы. Существует точка зрения на детерминацию тревожности врожденными психодинамическими особенностями, особенностями конституции, рассогласованием в деятельности отделов ЦНС, слабостью или неуравновешенностью нервных процессов, различными заболеваниями[9].

Личностная тревожность не обязательно проявляется непосредственно в поведении, она имеет выражение субъективного неблагополучия личности, создающего специфический фон жизнедеятельности, угнетающий психику. Анализ публикаций позволил нам выявить основные негативные стороны высокого уровня личностной тревожности:

. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке. А неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем. Увеличение ответственности в учебной или другой деятельности оборачивается для таких учащихся чрезмерными переживаниями. Отрицательными следствиями могут также стать минимизация целей, уход от ответственности, психические барьеры в развитии школьника.

. Отрицательные последствия тревожности выражаются и в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

. Личность с высоким уровнем тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при постоянной тревожности.

. Высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности и способствует развитию предневротических состояний.

. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Так, тревожность рассматривается как источник агрессивного поведения. Это отмечается в анализе поведения, как детей, так и взрослых.

Всё это затрудняет процесс включения детей в учебную деятельность, процесс формирования учебно-познавательных мотивов, и, как следствие, процесс обучения детей.

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их разделяют на субъективные и объективные причины.

К субъективным относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события.

Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации; утомление; беспокойство по поводу здоровья; нарушения психики; влияние фармакологических средств и других препаратов, которые могут оказывать воздействие на психическое состояние.

Таким образом, под тревожностью понимают склонность человека переживать тревогу, то есть эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Тревожность рассматривается как ситуативное явление и как личностная характеристика. В зависимости от причин, вызывающих тревожность, выделяют несколько ее видов: ситуативная и личностная, общая и специфическая, адекватная и неадекватная. У детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий. Причины формирования высокого уровня тревожности кроются как в природных, генетических, так и в социальных факторах развития психики ребенка. Если первые факторы формирования тревожности трудно поддаются коррекции, то для коррекции социальных факторов представляется возможным создать соответствующие условия, способствующие преодолению развития высокого уровня тревожности.

**1.3 Факторы, влияющие на развитие тревожности младших школьников**

За основу классификации факторов, влияющих на развитие тревожности младших школьников, нами была взята классификация А.М. Прихожан. Она подразделяет все факторы на 2 основные группы:

внутриличностные (внутренний конфликт и эмоциональный опыт);

внешние (условия семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками) [17].

В качестве важнейшего источника тревожности выделяется внутренний конфликт, преимущественно конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой.

У школьников 1-2-х классов (6-8 лет) связь между тревожностью и особенностями отношения к себе не прослеживается. В 3-м классе такая связь обнаруживается у девочек и не обнаруживается у мальчиков. Начиная с 4-го класса и до конца школы выявляется устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки, девочки и мальчики в этом отношении между собой не различаются.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребенка. Известно, что при этом среда играет предопределяющую роль, способствуя образованию системы отношений, центром которых является самооценка, ценностные ориентации и направленность интересов и предпочтений. Тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения[18].

С самооценкой тесно связан уровень притязаний. В исследовании М.С. Неймарк была установлена связь эмоциональных реакций со спецификой изменения уровня притязаний. У детей с низким уровнем тревожности уровень притязаний, как правило, близок к реальному выполнению заданий. У детей с высоким уровнем тревожности уровень притязаний выше реальных возможностей. Реакция на успех и неудачу может быть как адекватная, так и неадекватная. Под первой подразумевалось повышение уровня притязаний после успеха и его снижение после неудачи, под второй - противоположное реагирование. Результаты показали, что дети с низким уровнем тревожности почти всегда адекватно реагировали на успех и неудачу в своей деятельности[15].

Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова также считают, что тревожность развивается вследствие наличия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван следующими причинами:

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

неадекватными требованиями (чаще всего завышенными). Например, родители неоднократно повторяют ребенку, что он непременно должен быть отличником, не могут и не хотят смириться с тем, что сын или дочь получает в школе не только «пятерки» и не является лучшим учеником класса;

негативными требованиями, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение. Например, воспитатель или учитель говорят ребенку: «Если ты расскажешь, кто плохо себя вел в мое отсутствие, я не сообщу маме, что ты подрался».

Следовательно, внутренний конфликт в младшем школьном возрасте возникает чаще всего из-за различных требований, предъявляемых к ребёнку[11].

Ещё одним важным фактором возникновения тревожности у младшего школьника является эмоциональный опыт. Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у человека неблагоприятного эмоционального опыта. Для тревожных детей, в отличие от эмоционально благополучных, характерно неумение учитывать условия. Они часто ждут успеха в тех случаях, когда он маловероятен, и одновременно - не уверены в нем даже тогда, когда вероятность достаточно высока. Они ориентируются не на реальные условия, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. В результате такие дети действительно значительно чаще переживают неуспех, чем их не тревожные сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта[17].

Существенное влияние на накопление такого опыта оказывает также то, что в оценке своих успехов и неудач тревожные дети ориентируются в основном на внешние критерии (отметку, оценку окружающих и др.). Если подобные критерии отсутствуют, они испытывают большие затруднения, подобная зависимость сопровождается постоянным переживанием неуверенности, неопределенности, двойственности, порождая переживание неуспешности и тревогу.

Такое положение, однако, нередко остается вне влияния родителей и педагогов, поскольку и в детском саду, и в школе основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха. Подобная привязанность к внешним критериям и практическое отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий создают условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет. Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта также служат в младшем школьном возрасте запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий[7].

В младшем школьном возрасте ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящее реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность. Такие дети ранимы, повышенно сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

Следовательно, у младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми[17].

Среди множества внешних факторов, влияющих на развитие тревожности младших школьников можно выделить несколько основных: условия семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками.

В условиях семейного воспитания происходит развитие мировосприятия ребенка, восприятие им широкого спектра человеческих отношений и внутренних состояний. Переживания человека во многом зависят от опыта, который ребенок получает в семье. На взаимодействие членов семьи друг с другом влияет то, как взрослые и дети воспринимают и понимают друг друга, какие установки и позиции они занимают по отношению друг к другу.

Для детей младшего школьного возраста характерна эмоциональная впечатлительность, эмоциональная отзывчивость, неустойчивость чувств, быстрая смена настроений. У них сохраняется свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления. Из-за недостаточного внимания родителей к ребенку, младший школьник может испытывать тяжелые и сильные эмоции, которые его травмируют. С приходом в школу ребенок психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми, изменяется содержание общения, выделяется как особое деловое общение со взрослыми. Родители начинают по-новому контролировать ребенка, все в большей степени требуют проявления ответственности за свои школьные дела. Эмоциональные отношения с ребенком сменяются на отношения, центрированные на учебной деятельности, на школьных проблемах. Все это очень часто приводит к возникновению у младшего школьника чувства одиночества, отчужденности себя от близких. Такие изменения в детско-родительских отношениях могут неблагоприятно сказаться на развитии личности ребенка, успешности его деятельности, его эмоциональном благополучии[21].

Г.Т. Хоментаускас говорит о том, что взрослые очень часто не пытаются понять переживания и эмоциональные состояния своих детей. Для детей очень важно, любят ли их родители, значимы ли они для них. Г.Т. Хоментаускас выделяет четыре обобщенные установки и внутренние позиции, которые занимают дети по отношению к родителям и к себе:

Я нужен и любим, и я люблю вас тоже;

Я нужен и любим, а вы существуете ради меня;

Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам;

Я не нужен и нелюбим, оставьте меня в покое.

С приходом в школу родители чрезмерно сосредотачиваются на новой деятельности ребенка, ужесточая требования и контроль за ним. При этом они забывают, что дети по-прежнему очень нуждаются в их любви. Позиция младшего школьника «я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам», становится неожиданностью для таких родителей[21].

Р. Кэмпбелл считает, что очень часто возникает противоречие между стремлением родителей дисциплинировать ребенка и проявлением любви к нему. Большинство детей сомневаются, что их любят искренней и безусловной любовью, что приводит к нарушению взаимодействия между родителями и детьми и негативно влияет на эмоциональное состояние ребенка. [12].

Факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношений «мать-ребенок», выделяются в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности.

Детская тревожность может быть следствием личностной тревожности матери, имеющей симбиотические отношения с ребенком. При этом мать, ощущая себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и жизненных неприятностей, тем самым «привязывая» к себе ребенка, предохраняя от несуществующих, но воображаемых, соответственно ее тревожности, опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость. Кроме того, тревожный характер привязанности часто провоцируется как самой матерью, чрезмерно опекающей ребенка, так и другими взрослыми, заменяющими ему сверстников и всегда ограничивающими в чем-то его активность и самостоятельность. Каналом передачи беспокойства служит такая забота матери о ребенке, которая состоит из одних предчувствий, опасений и тревог. Здесь не обязательно речь идет о чрезмерном уровне заботы, обозначаемом как гиперопека. Это может быть и средний уровень заботы, которая носит несколько формальный, излишне правильный и обезличенный характер. А.И. Захаров отметает также, это то, что если отец не принимает участие в воспитании ребенка, то ребенок в большей степени привязывается к матери, и в том случае, если мать личностно тревожна, он легче перенимает ее беспокойство. Выражено это и тогда, когда ребенок боится отца из-за его грубого, вспыльчивого характера. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, у ребенка может быть искаженным образ пола, что, в свою очередь, провоцирует развитие тревожности [7,21].

Н.Д. Левитов считает, что тревога у детей может порождаться отсрочкой подкрепления. Когда ребенку обещают что-либо для него приятное, например, какой-нибудь подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребенок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное. Отсрочка подкрепления вызвала у большинства детей состояние неуверенности, беспокойства. Тревога возникает чаще при отсрочке чего-либо приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревогой, сколько надеждой на то, что все-таки неприятности не будет. Ребенок, ожидающий выговора от родителей или воспитателей, надеется, что наказания не последует[11].

Исходя из выше сказанного, очевидно, что переживания человека во многом зависят от опыта, который он получает в семье. Следовательно, условия семейного воспитания являются важным фактором возникновения тревожности.

Школьная успешность также может выступать внешним фактором развития тревожности. С психологической точки зрения успех - это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому человек стремился в своей деятельности, либо совпал с его надеждами, ожиданиями (или, строго говоря, с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. Успех может быть определен как оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, человека и результатами ее деятельности.

Успех всегда имеет две стороны. Одна - сугубо индивидуальное переживание радости, личное, субъективное. Другая - коллективная оценка достижений человека, отношение окружающих к успеху члена коллектива, группы. Связь этих сторон несомненна и органична. В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики учителя, семьи. Младший школьник не столько осознает успех, сколько переживает.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом, как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности.

Во влиянии тревожности на школьную успешность проявляются общие закономерности влияния тревожности на результативность деятельности. Как известно, устойчивая тревожность способствует успешности в относительно простой для человека деятельности и препятствует - в сложной.

Между тем связь между тревожностью и успеваемостью, определяемой по текущим отметкам, не обнаруживается. Она выявляется при анализе субъективного восприятия школьником его успеваемости. У эмоционально благополучных школьников удовлетворенность или неудовлетворенность успеваемостью зависит преимущественно от полученной отметки. Тревожные школьники чаще не удовлетворены своей успеваемостью, вне зависимости от оценок. Все это указывает на значимость успеваемости как фактора, влияющего, по меньшей мере, на поддержание и усиление тревоги, но влияющего не прямо, а опосредованно.

Успеваемость становится для большинства детей важнейшим критерием для формирования их самооценки. И поскольку оценка, высказанная другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность, что в свою очередь может привести к повышению уровня тревожности [17,23].

Проблема успеваемости тесно связана с тем, как складываются отношения школьника с педагогами. Пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Развитие многих способностей и умений ребенка зависит не только от родителей, но и от отношения педагогов. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение учителей по отношению к детям часто рассматриваются как одна из основных причин тревожности. Бестактность педагога, больно ранящая всех детей, оказывается наиболее губительной для тех, кто уже имеет тревожность или находится в состоянии «тревожной готовности», то есть чувствует себя беспомощным, не имеющим защиты, возможностей сопротивления.

Смена социальных отношений, часто представляющая для ребенка значительные трудности, также может стать причиной развития тревожности. Так, многие дети с приходом в школу становятся беспокойными, плаксивыми, замкнутыми. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни.

В это время также значительное влияние на ребёнка оказывают взаимоотношения со сверстниками.

Тревожные дети могут занимать самое разное положение среди сверстников: от очень хорошего - «социометрической звезды» до крайне неблагоприятного - «отверженного». Они значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую.

Переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми общением с родителями. И там и здесь доминируют чувства незащищенности, зависимости. Все это, на наш взгляд, дает основания считать, что не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько, напротив, тревожность определяет характеристики такого общения.

Л.И. Божович и М.С. Неймарк считают, что тревожность является эмоциональным состоянием, подразумевающим недостаток уверенности в своих силах и проявляющимся в ситуациях, включающих опасность для чувства собственного достоинства. Здесь немаловажным является расхождение между положением, фактически занимаемым в коллективе, и положением, которое ребёнок стремится занять. Нарушение социального статуса также может рассматриваться в ряду причин, вызывающих тревожность. Так как статус ребенка непосредственно отражается на его самооценке, самоуважении и самопринятии [3, 15].

Ребенок, не испытывающий тревоги и беспокойства, значительно меньше зависит от других людей, их поддержки, расположения и заботы. И наоборот, чем больше он подвержен тревоге, тем сильнее зависит от эмоционального состояния окружающих его лиц. Последнее обычно прямо соотносится с эмоциональной чувствительностью ребенка и тревожностью самих взрослых, непроизвольно передающих ему свое беспокойство в процессе повседневного общения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, разнообразны и являются как внутриличностными (внутренний конфликт и эмоциональный опыт), так и внешними (условия семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками). Однако и то и другое в младшем школьном возрасте поддается коррекции.

**2. Коррекция тревожности младших школьников методом рисуночной терапии**

Рисуночная терапия - это один из наиболее эффективных методов коррекции тревожности, относящихся к понятию арттерапии. Это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности (Л.С. Выготский, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, К. Рудестам, А. Хилл и др.).

Сам термин «арттерапия» (буквально: терапия искусством) ввел в употребление Адриан Хилл в начале XX в. при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. В настоящее время им обозначают все виды занятий искусством [16].

Арттерапия является относительно новым методом психотерапии. В Соединенных Штатах одной из первых начала заниматься арттерапией Маргарет Наумбург. Она опиралась на идею Фрейда о том, что внутреннее «Я» может быть выражено в визуальной форме при помощи спонтанных рисования, лепки и живописи.

Арттерапия может служить способом освобождения от конфликтов и сильных переживаний, ускорителем терапевтического процесса, вспомогательным средством для интерпретаций и диагностической работы, дисциплинирующей и контролирующей «силой», средством развития внимания к чувствам, усиления ощущения собственной личностной ценности и повышения художественной компетентности.

Выделяют следующие цели арттерапии:

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

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

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

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

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

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

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

Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития[16].

К основным функциям арттерапии можно отнести следующие: катарсистическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки)[16].

Коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Создаваемые клиентом продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родственниками, детьми, родителями, сверстниками и т.д.). Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышают самооценку клиента и степень его самопринятия и самоценности[10,19].

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

В качестве материалов на занятиях по арттерапии используются краски, глина, клей, мел и т.д. Арттерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме.Использование элементов арттерапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы[2].

Арттерапия также имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных и созидательных навыков.

Существуют различные варианты использования метода арттерапии. Например, использование уже существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию клиентами; побуждение клиентов к самостоятельному творчеству; использование имеющегося произведения искусства и самостоятельное творчество клиентов; творчество самого психолога (лепка, рисование и др.), направленное на установление взаимодействия с клиентом[16].

Исследователи, занимающиеся арттерапией, соглашаются в том, что художественные способности или специальная подготовка клиентов не нужны для использования художественного творчества в качестве терапевтического средства. Для арттерапии важен сам процесс и те особенности, которые конечный продукт творчества помогает обнаружить в психической жизни творца. Руководитель поощряет членов группы выражать внутренние переживания спонтанно и не беспокоиться о художественных достоинствах своих произведений[4,24].

Недостатком арттерапии является то, что глубоко личный характер заданий может привести к уходу в себя вместо того, чтобы способствовать самораскрытию и установлению контактов с другими людьми. У некоторых людей самовыражение средствами искусства вызывает очень сильный протест, хотя для большинства такие способы самовыражения представляются наиболее безопасными[16].

Существуют возрастные ограничения использования артгерапии в форме рисунка и живописи. Арттерапия рекомендуется детям с 6 лет, так как в возрасте до 6 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь осваивают материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается в рамках игрового экспериментирования и не становится эффективной формой коррекции.

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

Наиболее полно разработана арттерапия в узком смысле слова, т.е. рисуночная терапия. Показаниями для проведения арттерапии, как рисуночной терапии, являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация клиента, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Рисование - творческий акт, позволяющий клиенту ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании клиентов окружающей социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Проективный рисунок может использоваться как в индивидуальной форме, так и в групповой работе. Основная задача проективного рисунка состоит в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем, переживаний клиентов. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания клиента, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно в детском возрасте при коррекции страхов методом рисуночной терапии. Метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам.

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С. Кратохвила):

.Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 мин, затем рисунки вывешиваются, и начинается обсуждение. Сначала о рисунке высказываются члены группы, а потом - автор. Обсуждаются расхождения в интерпретации рисунка.

.Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.

.Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе (например, группу, ее развитие, настроение, атмосферу в группе и т.д.). По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

.Дополнительное рисование: рисунок посылается по кругу - один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д.

Существует два способа работы с готовыми рисунками:

.Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания;

. Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании).

При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного клиента специфические особенности.

Организуя рисуночные занятия, психолог реализует следующие функции: эмпатическое принятие ребенка, создание психологической атмосферы и психологической безопасности, эмоциональная поддержка ребенка, постановление креативной задачи и обеспечение ее принятия ребенком, тематическое структурирование задачи, помощь в поиске формы выражения темы, отражение и вербализация чувств и переживаний ребенка, актуализируемых в процессе рисования и опредмеченных в его продукте.

Эти функции могут быть реализованы в директивной и недирективной форме.

Директивная форма предполагает прямую постановку задачи перед ребенком в виде темы рисования; руководство поиском лучшей формы выражения темы и интерпретации значения детского рисунка.

При недирективной форме ребенку предоставляется свобода как в выборе темы, так и в выборе экспрессивной формы. В то же время психолог оказывает ребенку эмоциональную поддержку, а в случае необходимости - техническую помощь в придании максимальной выразительности продукту творчества ребенка[6].

В соответствии с основными стадиями развития детской изобразительной деятельности Е. Крамер выделяет четыре типа изображений, значимых для рисуночной терапии:

. Каракули - бесформенные, хаотические линии, примитивные, незавершенные формы.

. Схемы и полусхемы, представляющие собой конвенциональные стереотипные изображения.

. Пиктограммы, т.е. схемы, обогащенные выражением индивидуальности ребенка, его позицией по отношению к миру. Пиктограммы, хотя и выражают аффективное отношение ребенка к миру, еще недостаточно открыты для коммуникации с миром, требуют для своего понимания объяснений и интерпретации рисунка самим автором.

. Художественные образы, обладающие эстетической ценностью, опредмечивающие аффект в форме, понятной зрителю без дополнительных разъяснений автора[13].

Для правильной интерпретации значения рисунков детей необходимо учитывать уровень развития изобразительной деятельности ребенка, особенности самого процесса рисования (выбор темы, сохранение ее на протяжении процесса рисования или ее трансформация, последовательность выполнения отдельных частей рисунка, спонтанные речевые высказывания, характер эмоциональных реакций, наличие пауз в процессе рисования и т.д.), динамику изменения рисунков на одну и ту же тему либо рисунков близкого содержания на протяжении одного коррекционного занятия или в ходе коррекционного процесса[6].

Об эффективности арттерапии можно судить на основании положительных отзывов клиентов, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий.

Таким образом, арттерапия является одним из наиболее эффективных методов коррекции тревожности младших школьников. Она оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций. Применение арттерапевтических методов в коррекционной работе имеет следующие особенности:

обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы;

облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение клиентов;

дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арттерапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит;

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

существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного клиентом[16].

**Заключение**

тревожность арттерания конфликт ребенок

Теоретический анализ свидетельствует о том, что в настоящее время увеличилось число тревожных детей, с повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Под тревожностью понимают склонность человека переживать тревогу, то есть эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий.

Тревожность рассматривается как ситуативное явление и как личностная характеристика.

В зависимости от причин, вызывающих тревожность, выделяют несколько ее видов: ситуативная и личностная, общая и специфическая, адекватная и неадекватная.

У детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение уровня тревожности, разнообразны и являются как внутриличностными (внутренний конфликт и эмоциональный опыт), так и внешними (условия семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками). Однако и то и другое в младшем школьном возрасте поддается коррекции.

Одним из наиболее эффективных методов коррекции тревожности младших школьников является рисуночная терапия.

Она оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Применение арттерапевтических методов в коррекционной работе обеспечивает эффективное эмоциональное реагирование, облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей, дает возможность невербального контакта, способствует преодолению психологических защит.

**Библиографический список**

1. Аракелов Н.Е., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции [Текст] / Н.Е. Аракелов // Вестник МУ, сер. Психология. 1998., № 1, с. 18.

2. Арт-терапия [Текст] / Сост. и общ. ред. А.И. Копытина.- СПБ.: Питер, 2001.- 320 с.

. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] // Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.

. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты [Текст]: Иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 160 с.

. Габдрева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии [Текст] / Г.Ш. Габдрева // Тонус, 2000, № 5.

. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. - М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 272 с, илл. (Серия «Психологический практикум: тесты»).

. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст]. Л., 1982.

. Изард К.Э. Психология эмоций [Текст] учебник/ К.Э. Изард СПб.: Питер, 1999, 464 с.

. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека [Текст]. - СПб.: Питер, 2005. - 412 с.

. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии [Текст]. СПб., 2002.

. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревожности [Текст]/Б. Кочубей // Журнал Семья и школа № 9, 2002г.- Статья Б.Кочубей, Е.Новикова Ярлыки для тревожности.

. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей [Текст]. - М., 2000.

. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь [Текст]: словарь/ Б.Г. Мещеряков - М., 2002.

. Мэй Р. Смысл тревоги[Текст] / Перев. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. - 384 с.

. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе [Текст] // Вопросы психологии личности школьника. - М., 1961.

. Осипова А.А. Общая психокоррекция [Текст]: учебное пособие. - М.: СФЕРА, 2002 . - 510 с.

. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Ж. «Психологическая наука и образование», 1998, №2.

. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика[Текст]. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст]. СПб., 2000.

. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети [Текст] // Дошкольное воспитание. - 1996. - № 4.

. Фрейд Страх [Текст] // Тревога и тревожность / Под ред. B.М. Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 31-42.

. Фридман Л.Ф., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя [Текст]. М., 1998.

. Хайкин Р.Б. Арт-терапия [Текст]. СПб: Наука, 1992.

. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера [Текст]. - электронная версия книги.

. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка [Текст]. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.

. Хорни К. Собрание сочинений [Текст]: В 3-х т. - М., 1997.