

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ДОМИКОВА ВИКТОРИЯ НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТПЕДАГОГИКИ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.псх.н., доцент Дубовик Е.Ю.

28.05.18

Научный руководитель

к.п.н., доцент Цвелюх И.П.

28.05.18

Дата защиты

28.06.2018г.

Обучающийся

Домикова В.Н.

28.05.18

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТПЕДАГОГИКИ	8
1.1. Понятие и сущность эмоционально-личностной сферы человека	8
1.2. Характеристика эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста.....	17
1.3. Возможности методов артпедагогике в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников	22
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АРТПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	30
2.1. Методическое обеспечение и организация исследования.....	30
2.2. Опытно-экспериментальная работа по коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогике.....	45
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-экспериментальной работы.....	53
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в отечественной системе образования на современном этапе происходят значительные изменения, свидетельствующие о том, что в нашей стране начался новый этап образовательной реформы, нацеленной на интеграцию России в мировое образовательное пространство. Это сказывается и на подходах к теоретическим и практическим вопросам учебно-воспитательного процесса. Теперь акцент делается на проблеме содержания современного образования [23, с. 45]. В современной России его отбор должен осуществляться в соответствии с компетентностным подходом [38]. Не оставлена без внимания и проблема внедрения в повседневную педагогическую практику различного рода инноваций. В российском образовании успешно реализуется принцип вариативности, дающий педагогическим коллективам возможность выбора и конструирования педагогического процесса в любом направлении.

Одной из целей образовательного процесса является становление «человека духовного» как субъекта культуры, т.е. способного не только воспринимать и пользоваться плодами накопленного человеческого опыта, но активно, свободно и самостоятельно соучаствовать, создавать в процессе развития образ себя как субъекта культуры и саму культуру.

В этом контексте поиск адекватных педагогических технологий ориентируется на подходы, действительно связанные с содержанием внутреннего мира развивающегося субъекта. Для гармоничного развития ребенка необходимо создавать вокруг него пространство, воздействующее как на сферу разума, так и на чувственно-эмоциональную и духовную сферы. Средством, способным решить данную задачу, является искусство, поскольку без освоения и создания культурного пространства и художественного творчества, без развития эстетических ощущений не может быть полноценного образования [9].

Неизменным остается интерес специалистов к механизму воздействия искусства на ребенка в процессе воспитания и обучения. Современная практика психологии и педагогики в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребенка с проблемами. Многие специалисты в области теории и практики образования (Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская, Е.А. Заргарьян, О.М. Корженко и др.) полагают, что на данном этапе реформы образования актуальным является внедрение в повседневную образовательную практику методов и приёмов, разработанных в рамках артпедагогики [по 4].

Поле деятельности артпедагогики – использование в педагогической и коррекционной психологической практике различных видов искусства для воспитания гармонично развитой личности, трансляции общечеловеческих и национальных духовных ценностей и адаптации человека к окружающему миру посредством творческой художественной деятельности.

Отметим, что на современном этапе развития артпедагогика наиболее полно реализует себя в сферах человеческой деятельности: и в науке, и в практике. Характерной особенностью артпедагогики является то, что она основана на средствах искусства и художественно-творческой деятельности с развивающим, коррекционным и образовательным потенциалом. В ней тесно переплетаются художественное развитие, эстетическое и эмоционально-чувственное воспитание. При грамотном сочетании они придают образовательному процессу новую специфическую направленность, очень актуальную сегодня. Появляется возможность использовать в образовательном процессе практически все виды искусства, совместное художественное творчество педагога и ученика в учебной деятельности.

Кроме того, к очевидным достоинствам артпедагогики следует отнести то, что она позволяет рассмотреть в рамках образования не только художественное воспитание, но и компоненты коррекционно-развивающего процесса средствами искусства. Все это способствует лучшему освоению

детьми наук и искусств, а также духовному, эмоциональному и нравственному развитию.

Оценивая **степень разработанности проблемы**, отметим, что воздействие искусства на психолого-педагогические процессы исследовали многие зарубежные авторы: Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли и отечественные: Л.С. Выготский, А.И. Граборов, В.П. Кащенко и др. Э. Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечал, что искусство является важным средством, влияющим на нравственность ребенка, а также на формирование его мышления, воображения, эмоций и чувств [по 23].

Подчеркнем существенное увеличение в образовательном процессе отрицательных эмоций, негативно влияющих на общий психологический настрой ученика и на эффективность его деятельности (подтверждено исследованиями [6, 14, 18]), успешно нивелировать которые возможно средствами артпедагогики.

В сложившейся в науке и практике ситуации обнаружено **противоречие**:

– *между* необходимостью развития и коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников и недостаточным использованием возможностей артпедагогики в образовательном процессе начальной школы.

Таким образом, коррекционно-развивающие возможности артпедагогики в работе с младшими школьниками в образовательном процессе начальной школы остаются недостаточно исследованными.

Проблема исследования: каковы возможности методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Выявленные противоречия и значимость проблемы послужили основой для определения темы нашего исследования: *«Коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогики»*.

Объект исследования: коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками.

Предмет исследования: возможности методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Цель исследования: выявить возможности методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Гипотеза исследования: коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников возможна методами артпедагогики, обеспечивающими динамику ее характеристик (повышение коммуникабельности, самооценки и самоконтроля, снижение тревожности и агрессивности).

Для достижения цели необходимо решение следующих **задач**:

- 1) раскрыть сущность понятия «артпедагогика»;
- 2) выявить психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста;
- 3) охарактеризовать коррекционно-развивающие возможности артпедагогики в коррекции и развитии эмоционально-личностной сферы младших школьников;
- 4) в ходе опытно-экспериментальной работы проверить результативность использования методов артпедагогики в коррекционно-развивающих занятиях с младшими школьниками.

Теоретико-методологическую основу работы составили научные труды в области исследования эмоционально-личностной сферы младших школьников и коррекционно-развивающих особенностей артпедагогики таких исследователей, как Сазонова Т.В., Сергеева Н.Ю., Куракина С.В., Кузина А.А., Дорофеева Т.А., Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И., Шатунова О.В., Шамова Т.И., Давыденко Т.М. и др.

Методы исследования:

– *теоретические*: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение;

– *эмпирические*: методы психологической диагностики, педагогический эксперимент, методы математической и статистической обработки и интерпретация данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступил МАОУ Лицей № XX г. Красноярска. В совокупности в ОЭР приняли участие 16 обучающихся младшего школьного возраста.

Новизна исследования состоит в эмпирическом подтверждении возможностей методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана программа занятий, реализация которой позволит снизить уровень тревожности и агрессивности, повысить уровень социально-коммуникативных умений, самооценки и самоконтроля, уровень осознания адекватного построения эмоциональных отношений между субъектами и опыта реализации данных знаний на практике в условиях образовательного процесса школы. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы социальных педагогов, педагогов-психологов общеобразовательных организаций.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список литературы (39 наименований) и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

1.1. Понятие и сущность эмоционально-личностной сферы человека

Согласно определению, данному в «Психологическом словаре» эмоции (от латинского «emoveo» – волную, потрясаю) – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [39].

Данное определение не является полным, т.к. оно не отражает ряд существенных характеристик эмоций и их отличие от иных процессов:

- а) не отражена связь эмоций с сферой бессознательного,
- б) не отражено их отношение к деятельности (а не жизнедеятельности) человека,
- в) не отражена специфика их возникновения,
- г) не отражены закономерности их функционирования и пр.

В теоретическом осмыслении эмоций имеются две крайние позиции. С одной стороны, это биологические представления об эмоциях как адапционном (и только) механизме приспособления психики к среде, с другой – это интеллектуалистические представления об эмоциях как результате дефицита информации.

К числу теорий первой позиции относится, например, концепция Л.К. Анохина, не видевшего разницы между эмоциями животных и человека ни в качественном отношении, ни с точки зрения выполняемых ими функций [7, с. 55].

Примером второй точки зрения является информационная теория Л.В. Симонова, сводящая все многообразие эмоции к дефициту информации [9, с. 138]. И та, и другая концепции не могут претендовать на целостную характеристику эмоций как психических явлений, хотя они и отражают определенные аспекты эмоциональной сферы. Прежде всего, эти концепции не учитывают сложный неоднородный состав эмоциональных явлений, составляющих «эмоциональную сферу» человека.

В «эмоциональную сферу» человека входят, по-видимому, различные типы эмоциональных явлений, такие, как эмоциональный тон ощущений, эмоциональная реакция (или эмоциональный процесс), эмоциональные состояния, эмоционально-личностные качества [22, с. 73]. Каждый из этих типов эмоциональных явлений характеризуется своими закономерностями формирования, функционирования и распада, что нельзя не учитывать при построении общепсихологической концепции эмоций. Общепсихологическая концепция эмоций должна учитывать и цельный для человеческой психики фактор - фактор социального опыта, культурно-исторической детерминации всех человеческих психических явлений, включая и эмоции [там же].

По определению Богословского В.В., эмоции и чувства – это переживания человеком своего отношения к тому, что он делает или познаёт, к другим людям, к самому себе. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают «... отношения между мотивами и реализацией деятельности, отвечающей этим мотивам» [5, с. 21].

Источниками эмоций и чувств служат объективно существующие предметы и явления, выполняемая деятельность, изменения, происходящие в нашем организме. В разное время значимость одних и тех же предметов для человека бывает неодинакова. стакан воды, выпитый для утоления жажды, приносит удовольствие. Если же заставить пить воду человека, не испытывающего жажды, то может возникнуть переживание неудовольствия, раздражения. Своеобразие эмоций и чувств определяется потребностями,

стремлениями, намерениями человека, особенностями его воли, характера [10, с. 73].

Понятия «чувства» и «эмоции» означают два разных, хотя и взаимосвязанных явления эмоциональной сферы личности, считает В.С. Мухина [26, с. 64].

Эмоциями считают простое, непосредственное переживание в данный момент, связанное с удовлетворением или неудовлетворением потребностей (страх, гнев, радость и т.д.) [9, с. 218].

Эмоции, проявляющиеся как непосредственные реакции на предметы окружающей обстановки, связаны с первоначальными впечатлениями [там же]. Так, первое впечатление от знакомства с новым человеком носит чисто эмоциональный характер, является непосредственной реакцией на какие-то его внешние проявления.

Чувства – это наиболее сложные, постоянные, устоявшиеся отношения человека (чувство патриотизма, коллективизма, долга и ответственности за порученное дело, совесть, стыд, любовь к труду, гордость) [31, с. 23–25].

Чувство, по определению А.Н. Леонтьева – высший продукт культурно-эмоционального развития человека. Чувства в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми играют мотивирующую роль [39].

Чувства, согласно определению в кратком психологическом словаре, – это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в жизни, что он познаёт и делает [37, с. 156]. Являясь сложной формой отражения, обобщающей эмоциональное отражение и понятие, чувства свойственны только человеку.

Общими для эмоций и чувств являются функции, которые они выполняют в жизнедеятельности человека. Сигнальная функция эмоций и чувств связана с тем, что они сопровождаются выразительными движениями: мимическими (движение мышц лица), пантомимическими (движение мышц тела, жесты), изменением голоса, вегетативными изменениями

(потоотделение, покраснение или побледнение кожи). Эти проявления эмоций и чувств сигнализируют другим людям и том, какие эмоции и чувства переживает человек [32, с. 81].

Регулятивная функция чувств выражается в том, что стойкие переживания направляют поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути препятствия: регулятивные механизмы эмоций снимают избыток эмоционального возбуждения [там же, с. 87].

Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. Исследование психофизиологии эмоций показывают, что в ряде случаев знания, информированность личности снимают эмоции, изменяют эмоциональный настрой и поведение личности [26, с. 32].

Как и любое психологическое явление, эмоции и чувства имеют качественные характеристики, отличающие их от других психических явлений. Выделяют такие характеристики: фазовость, полярность, выражение отношения личности к объекту её чувств [29, с. 48].

Фазовость характеризует эмоции и чувства с процессуальной стороны. Прежде всего, это проявляется в нарастающем напряжении и сменяющим его раздражением. Напряжение может нарастать в зависимости от изменений во внешних обстоятельствах. Ожидание каких либо событий, в которых человеку придётся действовать решительно и самостоятельно, способствует быстрому нарастанию напряжения. Вслед за напряжением наступает разряжение, переживаемое человеком как облегчение или полная обессиленность [30].

Необходимо выделить специфическое свойство эмоций и чувств – их полярность. Полярность – это противоположность переживаемых эмоций и чувств. Например, для чувства радости полярным будет печаль, для удовлетворения – страдание, для любви – ненависть, для обаяния – отвращение и т.д. [8, с. 104]. Полярность чувств объясняется тем, что жизненные ситуации обычно бывают сложны, и связи человека с ними не

исчерпываются каким-либо одним элементарным отношением. Всегда есть противоположность [8, с. 107].

Такое качество, как выражение отношения к объекту, проявляется в положительном (ориентированном) переживании. Если потребность удовлетворяется или есть надежда на её удовлетворение, то возникает положительное эмоциональное переживание. Если же что-то препятствует или осознаётся невозможность удовлетворения потребности, то складывается отрицательное эмоциональное отношение к препятствующим факторам [6, с. 64].

Неопределённое эмоциональное переживание складывается в новой, незнакомой ситуации при отсутствии опыта в отношениях с окружающим миром. Это состояние не является длительным и устойчивым. Оно снимается изменением ситуации, переходя в положительную или отрицательную эмоцию. Яркость и разнообразие эмоциональных отношений делают человека более интересными. Он откликается на самые разнообразные явления действительности: его волнует музыка и стихи и т.д. Чувства и эмоции способствуют более глубокому познанию человеком самого себя. Благодаря переживаниям человек познаёт свои возможности, способности, достоинства и недостатки. Переживания человека в новой обстановке нередко раскрывают что-то новое в самом себе, в людях, в мире окружающих предметов и явлений [22, с. 29].

Эмоции охватывают широкий круг явлений. По поводу того, какие субъективные переживания следует называть эмоциями, существует несколько точек зрения. Приведем три из них.

Так, П. Милнер считает, что хотя и принято отличать эмоции (гнев, страх, радость и т.п.) от так называемых общих ощущений (голода, жажды и т.д.), тем не менее, они обнаруживают много общего, и их разделение достаточно условно. Одной из причин их различия является разная степень связи субъективных переживаний с возбуждением рецепторов. Так, переживание жары, боли субъективно связывается с возбуждением

определенных рецепторов (температурных, болевых). На этом основании подобные состояния обычно и обозначаются как ощущения. Состояние же страха, гнева трудно связать с возбуждением рецепторов, поэтому они обозначаются как эмоции. Другая причина, по которой эмоции противопоставляются общим ощущениям, состоит в нерегулярном их возникновении. Эмоции часто возникают спонтанно и зависят от случайных внешних факторов, тогда как голод, жажда, половое влечение возникают с определенными интервалами. Однако и эмоции, и общие ощущения возникают в составе мотивации как отражение определенного состояния внутренней среды, через возбуждение соответствующих рецепторов. Поэтому их различие условно и определяется особенностями изменения внутренней среды [28, с. 67].

Вместе с тем существует и иная точка зрения. Так, П. Фресс считает, что хотя и существует единый континуум внутренних переживаний – от слабых чувств к сильным, – только сильные переживания могут быть названы эмоциями. Их отличительной чертой является дезорганизирующее влияние на текущую деятельность. Именно эти сильные чувства и обозначаются как эмоции [36].

Эмоции развиваются, когда мотивация становится слишком сильной по сравнению с реальными возможностями субъекта. Их появление ведет к снижению уровня адаптации. Согласно этой точке зрения, эмоции – это страх, гнев, горе, иногда радость, особенно чрезмерная радость. Например, радость может стать эмоцией, когда из-за ее интенсивности мы теряем контроль над собственными реакциями: свидетельством тому являются возбуждение, бессвязная речь и даже безудержный смех [35].

Такое сужение понятия эмоции отвечает представлению, выраженному в активационной теории Д. Линдсли, согласно которой эмоции соответствуют локальному участку на вершине шкалы активации с наиболее высоким ее уровнем. Их появление сопровождается ухудшением выполняемой деятельности [25, с. 21–27].

Среди эмоциональных состояний особое место занимает эмоциональная напряженность, которая характеризуется повышенным уровнем активации (возбуждения) [18, с. 107].

В.Л. Марищук предложил разделить понятия «эмоциональное напряжение» и «эмоциональная напряженность». Первое, с его точки зрения, характеризуется активизацией различных функций организма в связи с активными волевыми актами, вторая приводит к временному снижению устойчивости психических процессов и работоспособности. Такое разделение представляется не очень логичным и прежде всего потому, что эмоциональным напряжением автор называет волевое напряжение [39].

Л.В. Куликов считает, что добавлять к слову «напряжение» определение «эмоциональное» нет необходимости, потому что трудно представить себе любое напряжение безэмоциональным. Автор пишет: «Думаю, что это заявление излишне категорично, хотя по своей сути оно справедливо. Ведь выделение эмоционального напряжения обусловлено не тем, что есть напряжение, сопровождаемое эмоциональными переживаниями, а тем, что причиной психического напряжения человека является развившаяся сильная эмоция. Недаром Н.И. Наенко и О.В. Овчинников выделили и операциональную напряженность, которая связана с высоким темпом работы. При этом виде напряженности эмоциональные переживания тоже могут иметь место, но они вторичны, а не первичны, как при эмоциональной напряженности» [там же].

На сегодняшний день в качестве аналога термина «эмоциональная напряженность» достаточно часто употребляют термины «стресс», «тревожность».

Эмоциональная напряженность, стресс или тревожность возникают под действием определённых человеческих страхов, формирующих его личность, и в зависимости от степени их влияния и проявления под воздействием определённых факторов, – психофизическое здоровье человека [31, с. 28].

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий *тревожность, тревога и страх*. Разграничение явлений тревоги и страха состоялось лишь в начале 19 в. и связано с именем датского философа и теолога С. Кьеркегора. Последний трактует тревогу как беспредметный, неопределенный страх, тоску, а страх понимается как конкретный, эмпирический страх, боязнь. Раньше же все объединялось единым понятием «страх» [13, с. 42].

Сегодня же считается, что страх – это реакция на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, неясной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера [25, с. 46].

Согласно другой позиции, страх переживается при ожидаемой угрозе, когда что-то угрожает целостности человека как живому существу, человеческому организму, а тревожность – при угрозе социальной, личностной. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям ее Я, отношениям с другими людьми, статуса в обществе. Подобный подход лежит в основе определения тревожности, освещенного в работе по психологическому исследованию тревожности в СССР, проведенном грузинским психологом Н. Имедадзе в 1966 году [6, с. 31]. Тревожность, по его мнению, – это эмоциональное состояние, возникшее перед возможностью фрустрации социальных потребностей.

И. Сарасон (1972) и другие проводят различие между тревожностью и страхом, исходя из направленности внимания: при страхе внимание индивида направлено наружу, а при тревожности – в середину, человек фиксируется на своем внутреннем состоянии [10, с. 65].

В некоторых исследованиях страх рассматривается как фундаментальная эмоция, а тревожность – как более сложное эмоциональное образование, которое формируется на его основе, часто в комбинации с другими базовыми эмоциями (К. Изард, Д. Левитов, 1980). Так, согласно теории дифференциальных эмоций, страх – фундаментальная эмоция, а

тревожность – устойчивый комплекс, образующийся в результате сочетания с одной или несколькими фундаментальными эмоциями (например, со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом) [4].

Возможность продуктивного подхода к проблеме различения детской тревоги и страха для возрастной психологии была осуществлена через введение Ф.Б. Березиным понятия «явления тревожного ряда» (1988). Данное понятие позволяет провести различие между страхом как реакцией на конкретную, объективную, однозначную угрозу и иррациональным страхом, который возникает при нарастании тревоги, и которая выражается в предметности, конкретизации неопределенной опасности. В данном плане тревога и страх у детей представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога предшествует иррациональному страху [5, с. 44–46].

Тревожность имеет защитную (предвидение опасности и подготовка к ней) и мотивационную функции (легкая тревожность усиливает мотивацию достижения). Нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная, мобилизующая тревога). Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности [13, с. 95].

Основной источник социальной тревожности – неодобрение значимых людей. «Функциональная активность Я-системы прежде всего направлена на преодоление или ослабление напряжения при тревожности и опосредованно - на защиту младенца от плохой случайности в связи с удовлетворением потребностей» [10, с. 58]. Поэтому потребность в безопасности или свободе от тревоги с самого начала отличается от всех других потребностей. Если у ребенка с самого начала будет создано чувство межличностной надежности, то оно не позволит развиваться тревожности, а в дальнейшем и страху.

На основании вышесказанного можно подытожить, что понятие и сущность эмоционально-личностной сферы человека является широко

разработанным вопросом в работах как отечественных, так и зарубежных авторов. В соответствии с этим, эмоционально-личностная сфера определяется с двусторонней позиции. С одной стороны, это биологические представления об эмоциях как адапционном (и только) механизме приспособления психики к среде, с другой – это интеллектуалистические представления об эмоциях как результате дефицита информации.

1.2. Характеристика эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста

Основными психическими новообразованиями в возрасте 6–10 лет являются познавательные процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения [18, с. 108]. В этот период происходит дальнейшее физическое и психолого-физиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения и воспитания в школе. Отличительная особенность положения ученика состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно-значимой деятельностью, которая сопровождается волевыми действиями, порожденными актуальными потребностями и стимулом. Необходимость в этих действиях возникает тогда, когда на пути осуществления мотивированной деятельности появляется препятствие. Для того чтобы ребенок успешно справлялся с препятствиями, возникающими в учебной деятельности, ему необходимо выработать в себе определенные индивидуально-психологические качества, черты характера, потому важным становится участие компетентного взрослого (педагога, тренера, родителя) в формировании личности ребенка в этот период [31, с. 27].

Поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребёнка. С первых дней обучения в школе возникает главное противоречие: между постоянно растущими требованиями, которые предъявляются к личности ребёнка и наличным уровнем развития. Это противоречие является движущей силой развития младшего школьника. По мере возрастания

требований уровень психического развития подтягивается до их уровня [26, с. 52].

Д.Б. Эльконин, как один из авторов возрастных периодизаций, указывал на особую роль развития высших психических функций и личности в целом в младшем школьном возрасте, которое происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности – учебной. Включение ребёнка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций [4, 48].

Далеко не сразу у младших школьников формируется правильное отношение к учению. Они пока не понимают, зачем нужно учиться, и позже приходит понимание, что учение – труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребёнок к этому не привык, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к учению. Для того чтобы этого не случилось, учитель должен показать ребёнку, что учение – это серьёзная, напряжённая работа, требующая проявления характера, однако очень интересная, т.к. она позволит узнать много нового, занимательного, важного, нужного не только об окружающем мире, но и о себе. Важно, чтобы и сама организация учебной работы подкрепляла слова учителя, тренера [9, с. 218].

Психофизиологические особенности младшего школьника организованы следующим образом: вначале у него формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения, а потом, после возникновения интереса к результатам своего учебного труда, формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний, умений и навыков. Такой интерес связан с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. Подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, тренера или другого значимого взрослого, который для поддержки только начинающейся формироваться мотивации подчёркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперёд. В таком случае, младшие школьники

испытывают чувство гордости, особый подъём сил. В таком случае, учитель или тренер должны быть авторитетом для ребенка. В педагогике считают, что авторитет учителя – самая важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах [8, с. 151].

Также необходимо обратить внимание на функциональное совершенствование головного мозга: развивается аналитико-систематическая функция коры; постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится всё более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны [3, с. 70]. Потому учителям требуется больше усилий для балансировки развития личности детей этого возрастного периода. Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста – тесная связь его с действиями школьника. Воспринять предмет для ребёнка – значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся – ярко выраженная эмоциональность восприятия. В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности [6, с. 81].

В младшем школьном возрасте осуществляется и быстрый процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим данным моторного развития отмечается именно в возрасте 6–11 лет. В этот период виден ярко выраженный психомоторный прогресс [31, с. 25].

Соответственно с физическим развитием в возрасте 6–10 лет происходит бурное развитие различных психических функций, в том числе и высших, связанных с познавательной деятельностью, а также с

нравственными чувствами [37, с. 157]. Когнитивная деятельность младшего школьника в большинстве случаев проходит в процессе обучения, значительную роль играет и расширение сферы общения. Быстротекущее становление, множество новых качеств, которые нужно сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной работы [25, с. 91].

В младшем школьном возрасте ребёнок оперирует речью как способностью выражать свои мысли, идеи и желания, что играет очень важную роль в развитии младшего школьника. Использование грамотной речи требует определённого развития других познавательных процессов, что является основной задачей этого периода [7, с. 39].

У младших школьников на данном этапе развития формируется устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими [9, с. 263]. В начале обучения важную роль в развитии мотивации играет похвала учителя, затем повышается интерес к оценке, и к концу начального этапа обучения существенное влияние на развитие мотивации оказывает мнение коллектива. Широкими социальными мотивами являются мотивы, повышающие самооценку учеников (младшие школьники хотят получить одобрение или похвалу от учителя, желание получить хорошие отметки); мотивы лидерства, а именно желание быть среди первых, быть лучшим в классе. Основным побуждающим фактором обучения для младших школьников является отметка [21, с. 14].

Младший школьный возраст – это ответственный этап обучения, на котором закладываются основы успешного обучения. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведёт за собой развитие. Развитию умений и навыков способствует весь процесс обучения [39].

Процесс восприятия искусства детьми младшего школьного возраста является сложной психической деятельностью, сочетающей в себе познавательные и эмоциональные аспекты психического. Занятия художественной (изобразительной, музыкальной, прикладной и т.п.)

деятельностью содействуют сенсорному развитию детей, формированию способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивают понимание языка различных видов искусства. Отмечая педагогические возможности искусства, нельзя также не выделить один важный аспект: психотерапевтическое воздействие искусства на эмоционально-личностную сферу ребенка, которое не всегда учитывается в практике организации учебной деятельности младших школьников [13].

Внимание исследователей обращено на то, что младший школьный возраст – возраст достаточно заметной динамики в формировании личности. Для него характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к ученику. Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности [18, с. 108]. Также закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина – потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [7].

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности.

Нередко наблюдается капризность, упрямство, чрезмерная эмоциональность. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их

психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, – вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении чувств. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [2, с. 14].

Таким образом, младший школьный возраст является значимым периодом жизни, поскольку в это время закладываются основы характера и поведения, темперамента, а также стремления занять определенный социальный статус в обществе. Под руководством авторитетных взрослых, младший школьник приобретает новые качества и навыки, учится действовать в разных жизненных обстоятельствах самостоятельно, благодаря чему на его плечи ложится личная ответственность за свои действия и поступки. Все это приводит к тому, что у ребенка меняется мировосприятие и повышается уровень интеллектуального развития.

1.3. Возможности методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников

Установлено, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития эмоциональной сферы личности [13, с. 97]. Поэтому необходимость поиска и внедрения эффективных средств, педагогических технологий, развивающих эмоциональность и обеспечивающих успешную адаптацию и интеграцию детей в новых социальных условиях, в том числе в условиях образовательного процесса школы, является весьма актуальной.

Артпедагогика или воспитание средствами искусства является нестандартным, нетрадиционным подходом к воздействию на личность с

помощью экспрессивных методов. Она выступает в качестве психолого-педагогической инновационной технологии, способствующей формированию отношений детей в свободной и эмоционально насыщенной среде. При этом возникает возможность использовать различные средства: танца, рисования, музыки, импровизации, произведения искусства. Инструменты экспрессивного искусства позволяют влиять на детей на уровне бессознательного, что приводит к спонтанным творческим мыслям, идеям и эмоциональным реакциям детей [10].

Роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики играет рисование, оно также способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое мышление, за которое ответственно левое полушарие (В.С. Мухина [26], С.В. Левинштейн [23], Д.Н. Узнадзе [35]). Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование предоставляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов [26, с. 143]. Рисование – один из самых распространенных методов арттерапии [11, с. 695].

Таким образом, применение арттерапии в начальной школе связано с развитием личности, её психических функций: визуального мышления, эмоциональной сферы и т.д.; мотивационной системы; с формированием социально-значимых навыков и умений (коммуникативных умений, способности самовыражения в визуальном плане, навыков понимания чувств, переживаний других людей) [22, с. 90].

Современное применение артметодов в начальной школе включает в себя не только живопись, рисунок, хотя эти формы работы остаются доминирующими. Наряду с ними школьникам предлагаются самые разнообразные занятия изобразительного и прикладного характера,

направленные на творческое самовыражение, выявление актуальных психологических проблем, активизацию психотерапевтического взаимодействия [38, с. 131]. При этом могут использоваться рисунок, живопись, графика, скульптура, чеканка, фотография, лепка, резьба, выжигание, гобелен, мозаика, фреска, резьба по дереву, изготовление изделий из меха, кожи, ткани и т.д. В качестве материала могут быть применены как природные материалы (глина, мел, песок, листья, камни, ветки, овощи, фрукты и т.п.), так и искусственные, то есть созданные человеком (краска, гуашь, картон, бумага, пластилин, верёвка, целлофан и т.п.) [35].

В современных хорошо оснащенных школах в начальное звено включены и такие формы творческой деятельности, как видеоарт, инсталляция, перформанс, компьютерное творчество, где ведущую роль играет визуальный канал восприятия информации [17, с. 321].

Противопоказанием к применению артметодов является возраст до пяти-шести лет [17, с. 320]. В этот возрастной период применение артметодов является малоэффективным, т.к. символическая деятельность ребёнка ещё находится на этапе формирования. Дети этого возраста только учатся работать с разными материалами, постепенно осваивают разные способы изображения [27].

В последние годы появилась самостоятельная методика, относящаяся к библиотерапии – сказкотерапия, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения – сказки [19, с. 23].

Наиболее распространенными методами артпедагогики в начальной школе, применяемыми в учебных и коррекционных целях, являются игровые, импровизационные, изобразительно-прикладные, музыкально-изобразительные методы [22, с. 64].

Артпедагогика в образовании чаще всего используется в нескольких методах и формах:

- изотерапии (рисование, пальцевая живопись, цветопись, кляксография);
- музыкотерапии (разговор при помощи музыкальных инструментов, графическая и цветовая музыка);
- танцевальной терапии (выражении эмоций телом);
- сказкотерапии;
- игротерапии, театральной педагогики и куклотерапии [9].

Охарактеризуем составные части артпедагогики и терапии по их содержанию и характеру влияния на сознание и поведение детей.

При изотерапии технологии влияют на сознание и поведение ребенка содержанием и изобразительными средствами. Занимаясь спонтанным рисованием и лепкой, дети легче выражают эмоции, отношения, представления и фантазии. Цвет, форма, символы в изотерапии выступают средствами восприятия мира и выражения взаимоотношений людей. Например, в цвете можно выражать свое настроение, оценивать состояние людей в разных событиях, картинах. Рисунок ребенка часто не является искусством в прямом смысле художественного понятия, а способом выражения своего отношения к миру, людям или самопрезентации [21].

Изотерапия позволяет ребенку раскрыть свою внутреннюю природу, обнаружить своеобразие, увидеть свое сходство с другими. Рисование способствует сенсорному развитию детей, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что в свою очередь, влияет на умственное развитие [19].

Сказкотерапия позволяет подсказывать детям пути нахождения вариантов выхода из разных жизненных ситуаций. Она выполняет профилактические функции, как бы предупреждает возможное состояние и поведение детей в случае неожиданной ситуации жизни. Это способствует безопасному их поведению в отношениях с разными, порой незнакомыми людьми. Сказка может также дать совет, что приводит к облегчению

тягостного состояния. Период «жизни детей в сказке» можно считать периодом опосредованной социальной закалки и терапии. В артпедагогике используются разные виды сказок: народные, художественные, медитативные, дидактические, психокоррекционные [25].

С давних пор музыка используется как лечебный фактор. Она выступает и как средство общения, и как средство отвлечения от беспокойных мыслей и снятия напряжения. Музыка может задать определенный ритм перед началом работы, настроить на глубокий отдых. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки и доступно всем детям. Через музыку можно развить у детей внимание, память, внутреннюю собранность, а ритмические задания помогают гармонизировать взаимоотношения, внутренние реакции и выразить свои отношения с другими невербальными средствами. При этом музыка облегчает вступление в контакт, рассеивает неприятные ощущения, смягчает восприятие другого человека, приводит к открытости общения и взаимопонимания [4].

Хореотерапия или танцевально-двигательная и телесно-ориентированная техника в форме упражнений развивает пластику, гибкость, легкость тела, снимает мышечные зажимы, дают ребенку ощущения радости, свободы, инициирует эмоциональное самовыражение. В аспекте нравственного влияния такая техника в артпедагогике связана с созданием детьми своих моделей и конструкций взаимоотношений людей или имитацией разных ситуаций проявления человеческих качеств. Детские игры являются своеобразным видом создания чего-то серьезного из ничего. Дети могут сами придумать различные социальные отношения, установить свои правила регулирования и сделать их интересными и благоприятными для себя [17]. Такого рода искусство нельзя оставлять без внимания в воспитании детей.

В артпедагогике успешно используется лепка из разных средств пластического материала: глина, пластилин, тесто, воск. В работе детей с пластическим материалом на практике часто ограничиваются

художественным результатом, а следует обратить внимание на отношения, которые складываются у взрослых в художественных промыслах и стараться имитировать их в поделках детей [6].

Ручной художественный труд (природный и бросовый материал) также можно использовать в артпедагогической деятельности. Трудно представить себе более продуктивную ситуацию для развития связной речи. При этом оправдывают себя создание поделок из природных материалов, изготовление народных сувениров, приобщение к видам декоративно-прикладного искусства, подготовка аппликаций [6].

Театральная деятельность способствует интенсивному развитию эмоционально-личностной сферы детей. Она помогает умению выразительно говорить, вести диалог, разыгрывать стихи, сказки, рассказы, мини-сценки, владеть куклой, игрушкой и всеми доступными видами театра. Школьник с удовольствием берет в руки персонаж кукольного театра и от его лица рассказывает о своих мыслях [17].

Итак, каждый метод артпедагогики позволяет участнику оставаться самим собой, не испытывая неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными детьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе. В артпедагогических занятиях внимание детей полностью захватывают содержание, формы и средства самих технологий. Результативность процесса определяется воспитанностью, проявляющейся в отношениях к окружающим людям, поведении, способностью к сочувствию, эмоциональному переживанию, эстетическому отношению [6].

Таким образом, мы считаем, что реализация возможностей методов артпедагогики в образовательном процессе младших школьников способна совершенствовать наиболее эффективные формы и методы коррекционного воздействия, которые можно использовать для развития эмоционально-личностной сферы детей.

Следовательно, правомерно выдвижение гипотезы исследования: коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников возможна

методами артпедагогике, обеспечивающими динамику ее характеристик (повышение коммуникабельности, самооценки и самоконтроля, снижение тревожности и агрессивности).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Артпедагогика – это инновационное, практикоориентированное направление в психологической и педагогической практике, где воспитание, образование, развитие личности осуществляются средствами искусства, не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования. Арт-педагогика подразумевает совместное творчество в самых разнообразных видах деятельности.

В младшем школьном возрасте происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки, и дети обнаруживают общие и специальные способности к различным видам деятельности. Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах.

Виды деятельности, используемые в артпедагогическом процессе:

– изодетельность: лепка (пластилин, воск, глина, тесто); рисование – рисование на мокрой бумаге; рисование природными материалами, штриховка, мазание и т.д.;

– ручной художественный труд: создание поделок, картин, аппликаций;

– музыкальная деятельность – слушание музыки, ритмика, пение, игра на музыкальных инструментах;

– театральная деятельность – игра с куклами, исполнение роли персонажа непосредственно ребенком; игры с песком.

С помощью нетрадиционных методов специальное коррекционное воздействие направляется косвенно – на эмоционально-личностную сферу ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений с взрослыми сверстниками.

Таким образом, на основании проведённого анализа теоретических источников правомерно выдвигается гипотеза для реализации проверки в ходе эмпирического исследования: мы полагаем, что коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников возможна методами артпедагогики, обеспечивающими динамику ее характеристик (повышение коммуникабельности, самооценки и самоконтроля, снижение тревожности и агрессивности).

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АРТПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Методическое обеспечение и организация исследования

Цель опытно-экспериментальной работы заключается в выявлении на практике возможностей методов артпедагогики в коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап (с 03.02.2018 по 07.02.2018).

В ходе реализации данного этапа были выполнены следующие действия:

- сформирована база эмпирического исследования посредством произвольной выборки;
- проведено ознакомление с детьми-респондентами исследования;
- выбраны методики для диагностики эмоционально-личностной сферы младших школьников по трём направлениям: оценка уровня тревожности, раздражённости и страхов школьников, оценка агрессивной реакции на окружающих и диагностика значимых эмоциональных отношений субъекта: Методика «Измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора в адаптации Немчиной Т.А., личностный опросник Басса-Дарки.
- проведена констатирующая диагностика исходного уровня развития основных параметров эмоционально-личностной сферы младших школьников.

2. Формирующий этап (с 08.02.2018 по 09.03.2018).

На данном этапе была разработана и реализована программа коррекции/развития эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогики.

3. Контрольный этап (с 12.03.2018 по 16.03.2018).

Данный этап предполагал проведение повторной диагностики уровня развития параметров эмоционально-личностных характеристик у школьников экспериментальной и контрольной групп, сравнительный анализ полученных данных с результатами констатирующего этапа. Это позволило сделать соответствующие выводы о динамике развития эмоционально-личностных характеристик младших школьников, а также сделать выводы относительно результативности разработанной программы по развитию и коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогика.

В качестве основных критериев исследования были взяты:

- эмоционально-волевая устойчивость/неустойчивость;
- степень социальной адаптации;
- уровень тревожности;
- уровень агрессии;
- уровень самооценки.

В качестве базы проводимого эмпирического исследования были задействованы 2 группы младших школьников, сформированные на базе 2А класса МАОУ «Лицей № XX» г. Красноярска: контрольная и экспериментальная, по 8 человек в каждой группе. Всего в классе числится 20 человек, 4 из которых во время проведения исследования отсутствовали. Общее количество респондентов составило 16 чел., в возрасте 8–9 лет, по 4 мальчика и 4 девочки в каждой группе.

В процессе составления исходной характеристики учащихся экспериментальной и контрольной групп исследования нами в расчёт были взяты такие характеристики, как:

- 1) возраст учащихся;
- 2) уровень активности учащихся: гиперактивный (ГА); нормальный (средний уровень) активности (НА); пассивный (П);
- 3) успеваемость в школе: неудовлетворительная (НУ), удовлетворительная (У), хорошист (Х), отличник (О);

4) коммуникабельность в отношениях с одноклассниками, которая оценивалась по 5-балльной шкале, а именно:

1 – не имеет друзей, асоциален, не желает идти на контакт, неконфликтный;

2 – имеет 1–2 друзей, с остальными вступает в частые конфликты;

3 – имеет 1–2 друзей, неконфликтный;

4 – имеет 4–5 друзей, с остальными общается хорошо;

5 – душа компании, лидер и авторитет среди одноклассников;

5) коммуникабельность в отношениях с педагогами, которая оценивалась по 5-балльной шкале, а именно:

1 – пререкается с педагогом, дерзит при одноклассниках, выказывает неуважение;

2 – игнорирует просьбы преподавателя, но при этом ведёт себя пассивно;

3 – прислушивается к педагогу, но действует не всегда в соответствии с рекомендациями преподавателя;

4 – имеет хорошо налаженный контакт с педагогом, из бесед с таковым выносит необходимые рекомендации и придерживается их;

5 – хорошо налаженный двусторонний контакт на равных.

Наглядно данная характеристика представлена в таблице 1 по респондентам экспериментальной группы и таблице 2 по респондентам контрольной группы.

Таблица 1

Характеристика участников эмпирического исследования
экспериментальной группы

№	Имя	Пол	Возраст	Уровни активности учащихся	Успеваемость в школе	Коммуникабельность	
						Одноклассники	Педагоги
1	А. Жумакул	М	8	ГА	НУ	5	1
2	Е. Матвей	М	9	НА	Х	4	3
3	К. Марк	М	9	НА	Х	4	3

Продолжение таблицы 1

4	К. Тимофей	М	9	ГА	У	1	2
5	К. Арина	Ж	9	ГА	О	3	3
6	Б. Маргарита	Ж	9	НА	Х	5	3
7	Б. Юлия	Ж	8	ГА	НУ	2	1
8	Б. Наталья	Ж	8	ГА	О	3	3

Таким образом, дети экспериментальной группы исследования коммуникабельны в общении с одноклассниками и проявляют средний уровень коммуникабельности с учителями, активны на уроках, большинство учится хорошо, хотя присутствуют учащиеся и с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем успеваемости. При этом поведение учащихся на уроках и за их пределами можно охарактеризовать больше как положительное, чем отрицательное.

Учащиеся отличаются хорошим уровнем внимательности (большинство), хотя были выявлены и школьники с низким уровнем внимания и повышенной активностью, в ходе уроков направленной на постороннюю (неучебную) деятельность.

Таковыми учащимися являются А. Жумакул и Б. Юлия. Они плохо реагируют на замечания преподавателя и идут на контакт, с чем в совокупности с ранее вышеупомянутыми факторами и связан их низкий уровень успеваемости.

Таблица 2

Характеристика участников эмпирического исследования
контрольной группы

№	Имя	Пол	Возраст	Уровень активности учащихся	Успеваемость в школе	Коммуникабельность	
						Одноклассники	Педагоги
9	Л. Ярослав	М	9	НА	Х	3	4
10	С. Даниил	М	8	ГА	У	4	4
11	Т. Артем	М	8	ГА	Х	1	4
12	Ш. Артур	М	9	НА	У	3	3
13	В. Иванова	Ж	9	П	НУ	4	2
14	Л. Александра	Ж	8	НА	Х	4	5
15	М. Дарья	Ж	9	НА	Х	5	4
16	А. Ульяна	Ж	8	ГА	О	3	5

Дети контрольной группы более коммуникабельны в общении с педагогом, чем экспериментальной, и лучше идут на контакт. Уровень коммуникабельности в общении с одноклассниками по большей части тоже хорошая. Плохо контактирует с одноклассниками только Т. Артём. Практически все ученики группы хорошо учатся. Поведение учащихся на уроках и за их пределами можно охарактеризовать больше как положительное. Учащиеся отличаются хорошим уровнем внимательности, все, кроме В. Ивановой, у которой выявлен неустойчивый уровень внимательности и пассивная реакция на замечания и комментарии преподавателя.

Целевым назначением констатирующего этапа было выявление первичного уровня развития основных эмоционально-личностных характеристик учеников 2А класса. Для этого, как было указано ранее, в процессе проведения диагностики уровня развития эмоционально-личностных характеристик, было использовано 3 методики для достижения поставленной цели.

Методика № 1. Измерение уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптирована Немчиной Т.А.).

Целевое назначение данной методики представлено в названии. Данная методика Тейлора предназначена для определения уровня тревожности, который формируется у индивида под воздействием разных страхов, в соответствии с личностными особенностями каждого конкретного субъекта. Данная методика позволяет получить информацию для выявления уровня развития страхов человека, а также определения уровня страха, который может являться нормальным и естественным проявлением инстинкта самосохранения или же необоснованным чувством, способным перерасти в манию или фобию.

Данная методика представляет собой определение уровня тревожности опрашиваемого респондента с помощью шкалы «проявления тревожности»,

которая в свою очередь, основывается на личностном опроснике в виде анкеты, состоящей из 50 утверждений, на которые респондент может ответить только «да» или «нет» (опросник представлен в Приложении А).

Данная анкета основывается на опроснике ММРІ (Миннесотского многоаспектного личностного опросника), из которого были взяты утверждения, способные отобразить на шкале тревожности индивидов с «хроническими реакциями тревоги» и проявлением маниакального восприятия тех или иных страхов. При этом, учитывая специфику социально-психологического развития детей младшего школьного возраста, в контексте проводимого нами исследования была использована не изначальная методика Дж. Тейлора по определению тревожности, а адаптированный вариант Немчиной Т.А., с целью упрощения вопросов анкеты, предусматриваемых методикой, для понимания школьниками.

Особенность методики Дж. Тейлора в интерпретации Немчиной Т.А. состоит в том, что дети не заполняют скучную анкету в привычном понимании. Эмоциональное состояние детей в процессе заполнения анкеты, которая им абсолютно не интересна, момент может исказить реальные результаты испытуемого. В связи с этим методика Дж. Тейлора по Немчиной Т.А. реализуется в ходе активного диалога исследователя с каждым опрашиваемым респондентом. Все утверждения опросника Тейлора при работе с каждым отдельным респондентом дублируются для респондента и для исследователя. При этом, утверждения опросника для исследователя размещаются списком на одном листе бумаги, а утверждения для испытуемого размещены на отдельных карточках с яркой иллюстрацией каждого из описанных утверждений для увлечения респондента. В процессе непосредственного опроса исследователь вместе с респондентом читает утверждения, предлагает ребёнку применить на себя каждую описанную ситуацию, после чего, ребёнок должен отложить каждую из карточек вправо или влево, в зависимости от того, согласен он с утверждением или нет.

Тестирование продолжается 20–40 минут, в зависимости от особенностей каждого конкретного ребёнка.

Далее полученные результаты исследования обрабатываются путём подсчёта количества ответов респондента, свидетельствующих о его тревожности. Какие именно ответы свидетельствуют о тревожности респондентов, также представлено в Приложении А, в инструкции по обработке результатов методики «Измерения уровня тревожности Дж. Тейлора». Каждому ответу, соответствующему показателю тревожности, присуждается 1 балл. В соответствии с общей суммой набранных респондентами баллов по опроснику, испытуемые делятся на 4 группы по степени тревожности.

Методика № 2. Личностный опросник Басса-Дарки.

Данный опросник предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. В контексте данного опросника под агрессивностью подразумевается личностная особенность субъекта, которая характеризуется деструктивными тенденциями, выражаемыми в первую очередь по отношению к субъектно-объектному взаимодействию. Под враждебностью подразумевается эмоционально-действенная реакция субъекта исследования, основанная на негативных чувствах и оценке каких-либо событий и других индивидов.

Кроме того, отметим, что рассматриваемый опросник исследует агрессивные и враждебные реакции участников опроса в контексте таких детерминант, как:

- 1) физическая агрессия – использование физической силы против другого лица;
- 2) косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;
- 3) раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость);

4) негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;

5) обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;

6) подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;

7) вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы);

8) чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Сам опросник состоит из 75 утверждений, с которыми предлагается ознакомиться респондентам, примерить на себя и дать односложный ответ «да» или «нет»: характерна та или иная ситуация для него или нет. Форма опросника и вопросы-утверждения представлены в Приложении Б данной работы.

Каждая детерминанта при обработке результатов представляет собой отдельную шкалу, по которой выводится результат. Каждая из шкал включает определённые вопросы опросника, по которым подсчитываются баллы, и выводится итоговый результат. Итоговый результат по каждой шкале сравнивается с нормативным значением по данной шкале. Таблица распределения вопросов по шкалам и особенности оценки ответа по каждому вопросу, также представлена в Приложении Б данной работы.

На основании данных, полученных после подсчёта баллов по каждой шкале, по респонденту выводятся два коэффициента: индекс агрессивности и индекс враждебности. Индекс агрессивности рассчитывается путём суммирования балльных результатов, полученных по шкалам 1, 2 и 3, а

индекс враждебности – путём суммирования балльных результатов, полученных по шкалам 6 и 7. Итоговый результат по данным индексам и соответствие или несоответствие данного результата установленной нормативной оценке и является итоговым результатом опросника в целом. Норма агрессивности равняется 21 ± 4 , а враждебности – $6-7 \pm 3$.

В ходе проведения диагностики в соответствии с данной методикой также была проведена адаптация в игровую форму для мотивации учащихся в участии в исследовании и получения объективных результатов. Реализация методики проводилась в лёгкой и дружеской атмосфере без давления со стороны испытуемого на детей. Особого сопротивления или же плохого поведения со стороны большинства учащихся в ходе реализации методик выявлено не было, за исключением Б. Натальи. Все школьники вели себя достаточно уважительно и спокойно выполняли все требования исследователя.

Как было указано ранее, в первую очередь анализ уровня тревожности испытуемых был осуществлён на основании применения методики «Измерение уровня тревожности» Тейлора (адаптирована Немчиной Т.А.). Таким образом, рассмотрим результаты исследования тревожности у младших школьников, полученные в соответствии с методикой «Измерение уровня тревожности» Тейлора, представленные ниже в таблице 3.

Таблица 3

Результаты оценки уровня тревожности детей с помощью методики «Измерение уровня тревожности Тейлора»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Имя	Показатель тревожности	Имя	Показатель тревожности
А. Жумакул	13	Л. Ярослав	30
Е. Матвей	29	С. Даниил	10
К. Марк	16	Т. Артем	29
К. Тимофей	23	Ш. Артур	25
К. Арина	13	Л. Александра	4
Б. Маргарита	22	В. Иванова	33
Б. Юлия	18	М. Дарья	18
Б. Наталья	30	А. Ульяна	29

Для наглядности полученных результатов исследования в соответствии с данными таблицы 3, отобразим структуру тревожности исследуемой группы младших школьников по уровням тревожности, с помощью рисунка 2, с учётом следующей разбивки по уровням:

- ✓ высокий уровень тревожности – показатель тревожности 25–40;
- ✓ уровень тревожности выше среднего – показатель тревожности 20–25;
- ✓ средний уровень тревожности – показатель тревожности 15–20;
- ✓ уровень тревожности ниже среднего – показатель тревожности 5–15;
- ✓ низкий уровень тревожности – 0–5.

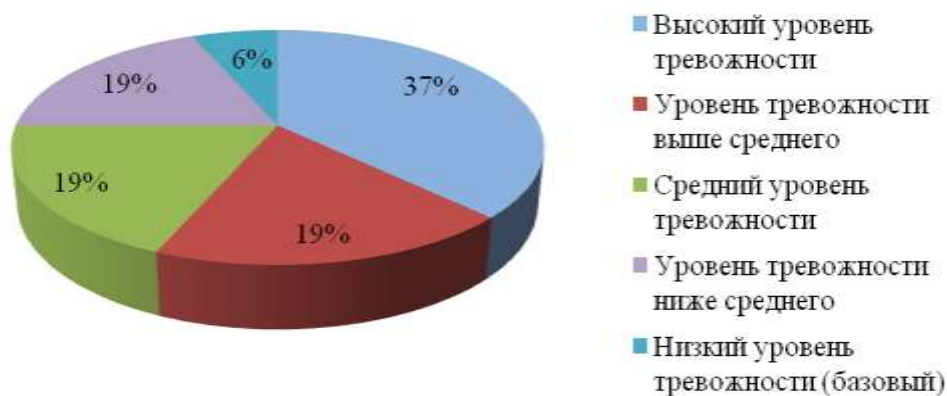


Рис. 1. Диаграмма структуры опрошенных респондентов исследования по уровням тревожности

Таким образом, исходя из данных, представленных в таблице 3 и на рисунке 1, следует отметить, что результаты, которые были полученные после проведения тестов, продемонстрировали, что большая часть испытуемых, а именно 37% детей имеют высокие показатели уровня тревожности. К ним относятся такие респонденты, как Е. Матвей, Б. Наталья, Л. Ярослав, Т. Артём, Л. Александра и А. Ульяна. Подобный уровень тревожности угнетает ребёнка, его социальные навыки, а так же существенно тормозит развитие физического и интеллектуального характера по сравнению со сверстниками, способствует развитию фобий.

При этом 19% исследуемых показатели уровень тревожности выше среднего. К ним относятся такие респонденты, как К. Тимофей, Б. Маргарита, Ш. Артур.

Члены данной группы также относятся к проблемным школьникам касательно темы данного исследования, однако страхи, имеющиеся у детей данной группы, не оказывают столь подавляющего влияния, как у членов предыдущей группы, однако так же требуют коррекции с задействованием не только родительского внимания, но и внимания со стороны специалистов.

Кроме того, так же следует отметить, что у 19% опрошенных был выявлен уровень тревожности на среднем уровне, у 19% опрошенных на уровне ниже среднего и у 6% испытуемых низкий уровень тревожности.

К первой группе относятся такие респонденты, как К. Марк, Б. Юлия и М. Дарья.

Ко второй из вышеупомянутых групп относятся такие респонденты, как А. Жумакул, К. Арина и С. Даниил. И к последней группе респондентов, относится только Л. Александра.

На основании выше сказанного можно подытожить, что особого внимания в контексте рассматриваемого вопроса требует 48% испытуемых, относящихся к двум первым вышеупомянутым группам.

Проведём сравнительный анализ по уровням тревожности респондентов экспериментальной и контрольной групп с помощью данных рисунка 2.

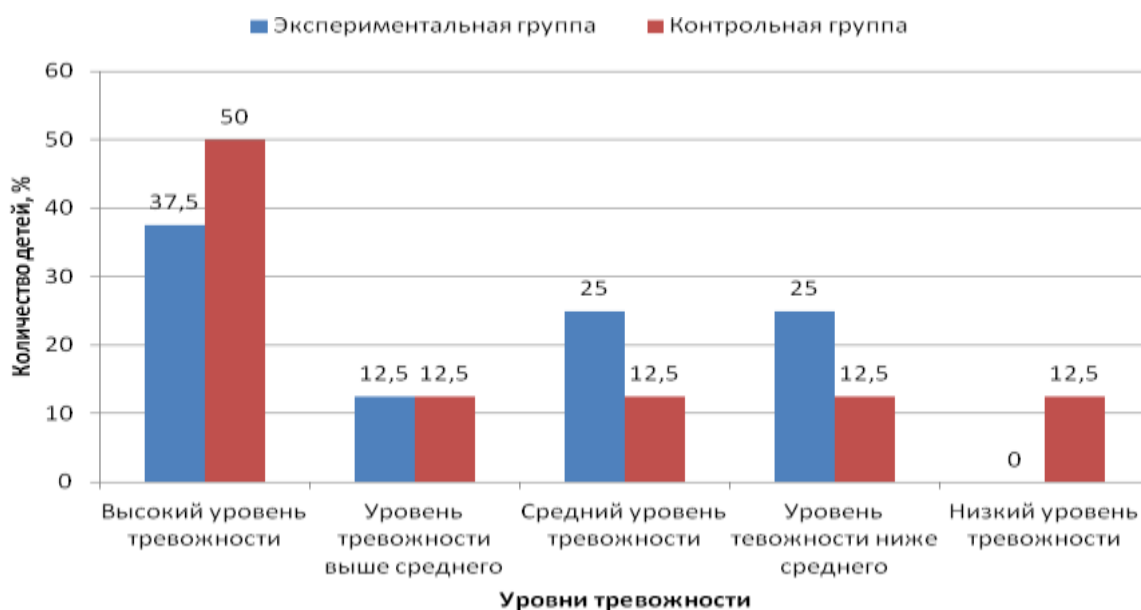


Рис. 2. Сравнительная гистограмма уровня тревожности респондентов экспериментальной и контрольной групп, в %

Исследование агрессивности выбранных групп респондентов было проведено на основании опросника Басса-Дарки. В соответствии с полученными и обработанными данными рассмотрим уровень агрессивности респондентов контрольной и экспериментальной групп на основании индекса агрессивности, выведенного по каждому респонденту и обобщённых с помощью диаграммы (рисунок 3).

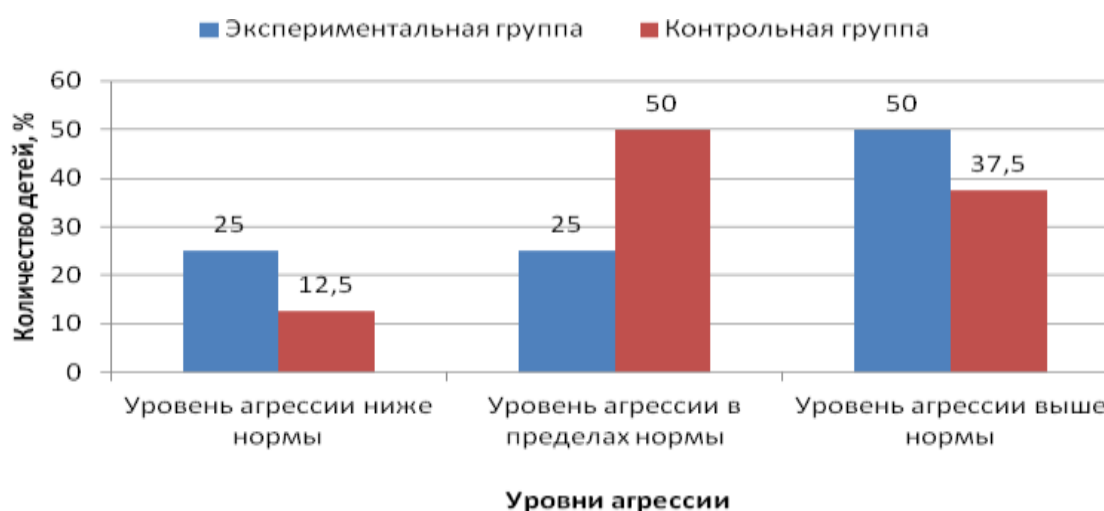


Рис. 3. Сравнительная гистограмма уровня агрессивности респондентов контрольной и экспериментальной групп, в %

У респондентов контрольной группы большая часть опрошенных показала уровень агрессии в пределах нормы, а именно 50% опрошенных. Такой уровень агрессивности является стандартным и обязательным аспектом становления личности в период взросления и нахождения в младшем школьном возрасте.

Что касается респондентов экспериментальной группы, у большинства, а именно у 50% опрошенных, был выявлен повышенный уровень агрессии, что говорит о том, что большая часть детей экспериментальной группы испытывает стрессы в школе, тревожность, а также довольно вспыльчивы. При этом 25% респондентов экспериментальной группы и 12,5% – контрольной обладают уровнем агрессии ниже нормы, что может свидетельствовать о постоянном подавлении своих чувств и эмоций, и в будущем может привести либо к чрезмерной агрессии с элементами жестокости, либо к неврозам.

Для обобщения и градации респондентов исследования по уровням агрессии были взяты такие категории, как

- уровень агрессии ниже нормы,
- уровень агрессии в пределах нормы,
- уровень агрессии выше нормы.

При этом отметим, что особого внимания требуют как респонденты с уровнем агрессии выше нормы, так и респонденты с уровнем агрессии ниже нормы.

Рассмотрим подробнее детерминанты, влияющие на повышенный уровень агрессии у респондентов контрольной группы и респондентов экспериментальной группы, с помощью таблицы 4.

Сравнительный анализ основных детерминант, влияющих на
повышенный уровень враждебности

Детерминанта	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Физическая агрессия	12,5	25	62,5	12,5	62,5	37,5
Косвенная агрессия	12,5	50	37,5	37,5	50	12,5
Раздражение	0	25	75	0	25	75
Негативизм	12,5	25	62,5	12,5	25	62,5
Вербальная агрессия	0	37,5	50	0	37,5	50

Таким образом, у респондентов экспериментальной группы основными детерминантами формирования повышенной агрессии являются физическая агрессия, уровень выше нормы которой был выявлен у 62,5 % респондентов, раздражение, уровень выше нормы которой был выявлен у 75 % респондентов, а также негативизм, уровень выше нормы по которым был выявлен у 62,5 % респондентов.

В контрольной группе есть респонденты, агрессивное поведение которых является нормой становления и развития детей младшего школьного возраста: выявлено, что основными детерминантами формирования повышенного уровня агрессивности у них является раздражение, выявленное у 75 % респондентов и негативизм, выявленный у 62,5 % респондентов.

Рассмотрим детальнее уровень враждебности респондентов контрольной и экспериментальной групп на основании индекса враждебности, выведенного также по каждому респонденту, комплексная оценка которых с градацией по уровням враждебности, представлена с помощью рисунка 4.

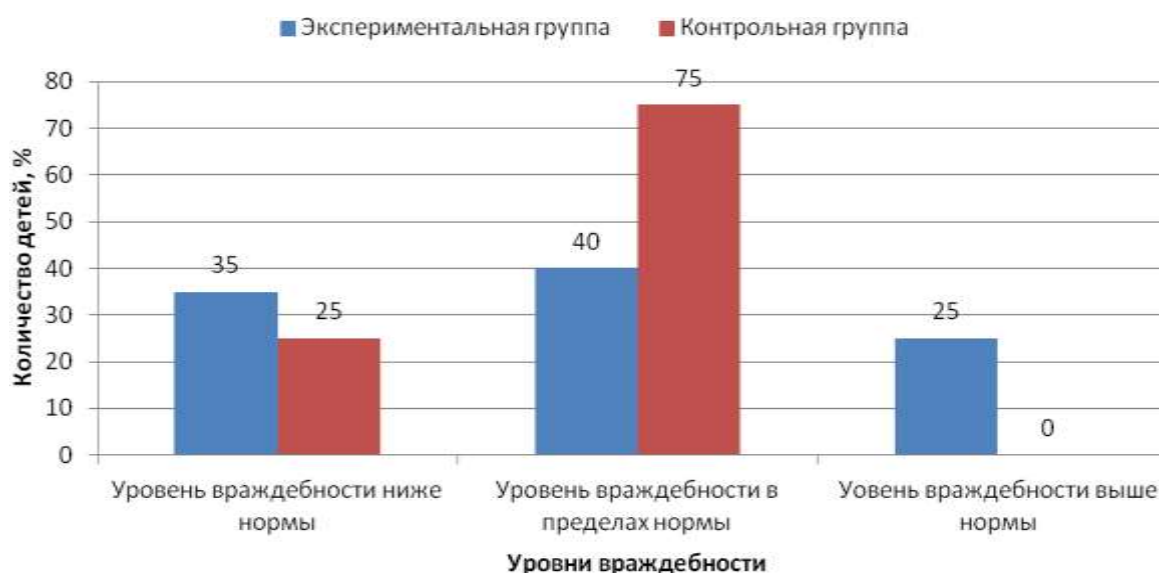


Рис. 4. Сравнительная гистограмма уровня враждебности респондентов контрольной и экспериментальной групп, в %

Полученные данные показывают, что у большинства респондентов как контрольной, так и экспериментальной групп уровень враждебности находится в пределах нормы, при этом уровень враждебности ниже нормы был выявлен у большего количества респондентов экспериментальной группы, чем респондентов контрольной группы. Однако уровень враждебности выше нормы экспериментальной группы также выявлен у большего количества испытуемых, чем респондентов контрольной группы.

На формирование уровня враждебности респондентов оказывают влияние такие детерминанты агрессии, как подозрительность, обида и чувство вины. В связи с этим, рассмотрим их подробнее с помощью данных таблицы 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ основных детерминант, влияющих на повышенный уровень враждебности

Детерминанта	Экспериментальная группа, %.			Контрольная группа, %		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Подозрительность	0	0	100	12,5	12,5	75
Обида	0	0	100	25	12,5	62,5
Чувство вины	50	12,5	37,5	50	12,5	37,5

У респондентов экспериментальной группы основными детерминантами формирования повышенного уровня враждебности являются подозрительность и обида, повышенный уровень которых выявлен у всех респондентов группы.

Что же касается контрольной группы, основными детерминантами формирования повышенного уровня враждебности респондентов таковой являются те же факторы, однако они были выявлены у меньшего количества респондентов, а именно у 75 % повышенный уровень подозрительности и только у 62,5 % повышенный уровень влияния обиды.

2.2. Опытно-экспериментальная работа по коррекции эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогики

В соответствии с целью, гипотезой исследования и на основе результатов констатирующего эксперимента нами был проведен формирующий эксперимент: реализация программы коррекции/развития эмоционально-личностной сферы младших школьников методами артпедагогики.

Цель формирующего эксперимента: разработать и реализовать программу развития эмоционально-личностной сферы младших школьников в условиях образовательного процесса школы с помощью методов артпедагогики.

В формирующей работе приняли участие 8 человек – МАОУ «Лицей № XX» г. Красноярск, участники экспериментальной группы. Продолжительность реализации программы – 4 месяца.

Программа «Артпедагогика» основана на комплексном подходе, имеет как индивидуальную коррекционно-развивающую направленность, так и групповую, и ориентирована на решение задач в развитии эмоционально-

личностной сферы, повышения мотивации, развития творческой активности детей. Особенность программы в том, что она универсальна и рассчитана на любого ребенка, как группы «норма», так и с проблемами в развитии, разница может проявиться лишь в качестве достигнутого результата. Программа может применяться для детей начальных классов с заниженным и средним уровнем развития эмоционально-личностной сферы, эмоционально-волевой неустойчивостью, проблемами социальной адаптации, тревожностью, агрессией, заниженной самооценкой, низкой работоспособностью.

Цель программы: коррекция/развитие эмоционально-личностной сферы младших школьников в условиях образовательного процесса школы средствами артпедагогике.

Задачи программы

- 1) обеспечить развитие основных характеристик эмоционально-личностной сферы младших школьников;
- 2) способствовать повышению эмоционально-волевой устойчивости, решению проблем социальной адаптации, снижению уровня тревожности и уровня агрессии, повышению уровня самооценки учащихся, повышению работоспособности;
- 3) обеспечить повышение уровня мотивационно-ценностного отношения к различным видам художественной деятельности;
- 4) обеспечить усвоение представлений, знаний о различных видах искусства и способах художественной деятельности.

Основные принципы реализации программы

Принцип гуманности – гуманное отношение к личности, уважение его прав и свобод, а также признания развития личности в деятельности. Принцип всеобщности художественно развития – художественное развитие является необходимым для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей, и особенностей, связанных с наличием у ребенка каких-либо нарушений в развитии.

Принцип конфиденциальности – данные об учащих, полученные в процессе работы на основе доверительных отношений, не подлежат сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий.

Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности – использование средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, уровень материально-технического, и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению специалистов.

Принцип связи теории с практикой, ориентирующий учащих на применение усвоенных знаний для решения задач практического характера, которые возникают перед ними.

Критерии результативности программы

Количественные: программа будет результативна, если процентные показатели по каждому компоненту будут повышены.

Качественные: развитие эмоционально-личностной сферы: повышение эмоционально-волевой устойчивости, решение проблем социальной адаптации, снижение уровня тревожности и уровня агрессии, повышение уровня самооценки учащих, повышению работоспособности.

После реализации программы мы ожидаем получить следующие результаты:

- обогащение новым опытом художественной деятельности,
- развитие творческой активности,
- повышение мотивации к различным видам искусства,
- развитие и коррекция эмоционально-личностной сферы.

Методы и методики отслеживания результатов реализации программы: включенное педагогическое наблюдение; проективные методы; устные и письменные методики (анкетирование, тестирование, диагностики, беседа); рефлексия каждого занятия.

Программа предусматривает сочетание различных артпедагогических направлений деятельности: изодейтельность, рисование, музыкальная, двигательная и театрализованная деятельности.

Программа активизации познавательной деятельности младших школьников состоит из 10 занятий (Приложение В).

Продолжительность каждого занятия составляет 60 минут.

Структура каждого занятия: вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Вводная часть необходима для создания положительного настроения на совместную деятельность. На нее отводится 15 минут от времени занятия.

В основную часть входят игры, дидактические упражнения, игровые задания, направленные на коррекцию и развитие эмоционально-личностной сферы. На основную часть отводится 35 минут.

Заключительная часть занятия – это своеобразное подведение итогов, рефлексия того, что было на занятии. На заключительную часть отводится 10 минут.

Таблица 6

Тематический план программы «Артпедагогика»

Направление	№	Тема	Цель	Форма занятия, методы
Вводное занятие	1	«Я – единственный на планете»	Знакомство с детьми; создание доброжелательной атмосферы на занятиях	Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Давайте познакомимся», «Мы разные»

Продолжение таблицы 6

Изодеятельность	2	«Наши имена»	Активизация творческого потенциала ребенка и создание коррекционно-воспитывающей среды. Корректирование сенсорного восприятия. Повышение познавательной активности	Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Паутинка имен», рисование «Портрет имени»
	3	«Волшебные краски»		Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Баба Яга», просмотр презентации, слушание музыки, рисование «Сказочная страна» (монотопия, кляксография, фотокопия)
	4	«Колобок»		Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Что катится, что нет», лепка «Колобок», пение, демонстрация сказки «Колобок»
Музыкальная деятельность	5	«Звуки весны»	Активизация музыкального потенциала детей, формирование художественно-эстетического вкуса, воображения, слуховой памяти, активизации умственной деятельности	Занятие с использованием активных методов работы: слушание музыки, речевая игра «Весенняя телеграмма», коммуникативная игра «Я – цветок»
	6	«Весенняя музыкальная прогулка»		Занятие с использованием активных методов работы: ритмическая игра «Здравствуй», игровые упражнения «Отправляется отряд», слушание музыки, пение, просмотр презентации «Весна», движения под музыку «Весенний вальс», рисование «Жаворонок»

Продолжение таблицы 6

Театрализованная деятельность	7	«Мы учимся быть актерами»	Активизировать познавательный и творческий интересы. Развитие человека, готового к творческой деятельности в любой области.	Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Гномики», «Гудок», сказка- пантомима «Зайчик и ежик», инсценирование сказки «Три медведя»
Танцевальная деятельность	8	«Давайте потанцуем!»	Коррекция развития эмоционально-личностной сферы. Обучение свободно, непринужденно двигаться	Занятие с использованием активных методов работы: игровые упражнения «Мокрые щенята», танцевально-двигательная деятельность «Веселые щенки», театрализованная деятельность «Аленький цветок»
	9	«Большая стирка»		Занятие с использованием активных методов работы: музыкальные игровые упражнения «Платочек», танцевально-двигательная деятельность «Стирка»
Заключительное занятие	10	«Дерево желаний»	Закрепление полученных умений, подведение итогов, анализ проделанной работы	Занятие с использованием активных методов работы: рисование «Дерево», художественно-ручной труд (вырезание), слушание музыки

В качестве примера мы приводим описание двух занятий.

Занятие по изобразительности «Наши имена», проводилось после первого вводного мероприятия. Его целью стало продолжение знакомства с детьми, сплочение коллектива, а также развитие воображения и мышления.

После приветствия дети повеселели и настроились на дальнейшую работу. Рассказ истории про сказочную страну Имени обучающиеся слушали внимательно и заинтересованно. Для того чтобы попасть в эту страну, проведена игра «Паутинка имен», в которой ребенку нужно было взять клубок, назвать свое имя и обмотать нитью свой стул (ребятам необходимо было помочь в обматывании). В это время все остальные должны придумать

и назвать ласковые имена для товарища. Оказалось, что дети мало знают уменьшительно-ласкательных имен.

Пришлось им помогать, подсказывать. Больше всего имен назвали Ване, а вот с именами София и Федор ребята затруднялись больше всего. Далее нужно было выбрать для себя наиболее понравившееся имя и дать клубок другому: кидать тому, у кого еще его не было. Затем, пройдя через получившуюся паутинку, ребята очутились в стране Имени, где нужно было под спокойную музыку закрыть глаза и представить свое имя. На что оно похоже и как выглядит. Потом, используя на выбор гуашь, карандаши или восковые мелки нужно было изобразить портрет своего имени. А после и представить его одноклассникам.

Среди рисунков были: солнышко (Света пояснила, что мама ее называет лучиком, а еще она любит лето), человечек (Максим сказал, что нарисовал себя), цветок (Соня любит помогать бабушке за ними ухаживать, они красивые), окрашенный в синий цвет лист (Ваня пояснил, что это его любимый цвет), рисунок, состоящий из линий и узоров (как пояснила Саша, она хотела нарисовать что-то красивое), на 3-х рисунках были написаны имена (Ирина написала свое имя разными цветами, пояснив, что это ее любимые цвета; Федя написал свое полное имя, сказав, что когда его так называют он чувствует себя взрослым; а Денис написал свое имя, пояснив «что его так зовут»).

Подводя итог, мы сделали вывод, что каждое имя, как и сам человек, уникально. Школьникам понравилось рисовать свои имена, а также они узнали, как еще можно называть своих одноклассников.

Одно из занятий по танцевальной деятельности было «Большая стирка». Цель которого – развитие внимания, памяти, мышления, а также развитие координации, артистических способностей.

Одноклассники поприветствовали друг друга поклонами, сначала девочки, потом мальчики. После чего провели разминку, выполняя движения, указанные в стихотворении. Движения на выработку

двигательных навыков, были несложные, поэтому дети без труда их выполняли. Далее было предложено устроить «'большую стирку»' и выучить танец под названием «Стирка». Движения имитировали каждую стадию этого процесса в определенном порядке: стирку, полоскание, отжимание, развешивание, складывание, глажку. Танец повторяется несколько раз, постепенно увеличивая скорость действий. Поначалу, когда темп был медленный, обучающиеся хорошо справлялись с заданием, но с увеличением скорости некоторые дети стали путаться и сбиваться. Денис, неоднократно сбившись, обиделся и отказался выполнять задание, но мы уговорили его продолжить, помогая ему.

После 7 повторений все дети так или иначе выучили и повторяли танец. Далее предлагалось поиграть в танцевальную игру «Платочек», в которой учащиеся по кругу передают платок под музыку, на ком музыка останавливается – тот выходит в круг и начинает танцевать под определенную музыку (включается разная по темпу и ритму музыка). После выполняем релаксационное упражнение (вдох – руки вверх, выдох – вниз) В конце школьники сказали, что им занятие понравилось, и станцевали танец «Стирка» еще раз.

Таким образом, в результате реализации программы по активизации познавательной деятельности дети приобрели опыт в различных видах искусства, а также развили творческую активность. Учащимся 2 класса было интересно выполнять разнообразные интересные задания, несмотря на то, что некоторые упражнения вызвали у них сложность. В итоге школьники остались довольны своей работой. Они получили новые знания, умения и навыки в художественной, музыкальной, театрализованной деятельности.

Таким образом, программа «Артпедагогика» была реализована в МАОУ «Лицей № XX» г. Красноярска на основе принципов гуманности, всеобщности художественного развития, комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности и связи теории с практикой.

2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

На основе данных констатирующего эксперимента мы разработали программу развития эмоционально-личностной сферы младших школьников в условиях общеобразовательной школы г. Красноярск.

В рамках программы проведено 10 занятий с учениками 2 класса.

После окончания реализации программы проведена контрольная диагностика результативности программы коррекции и развития эмоционально-личностной сферы младших школьников.

Для определения результативности проведенной работы мы использовали тот же комплекс диагностических методик, что и в констатирующем эксперименте.

На основании этого, в первую очередь рассмотрим результаты повторной диагностики уровня тревожности младших школьников по методике «Измерения уровня тревожности Дж. Тейлора» (адаптация Немчинова Т.А.) в сравнении с первичными результатами диагностики до проведения формирующего эксперимента.

Наглядно данный аспект экспериментальной и контрольной групп представлен с помощью рисунков 7 и 8 данной работы.

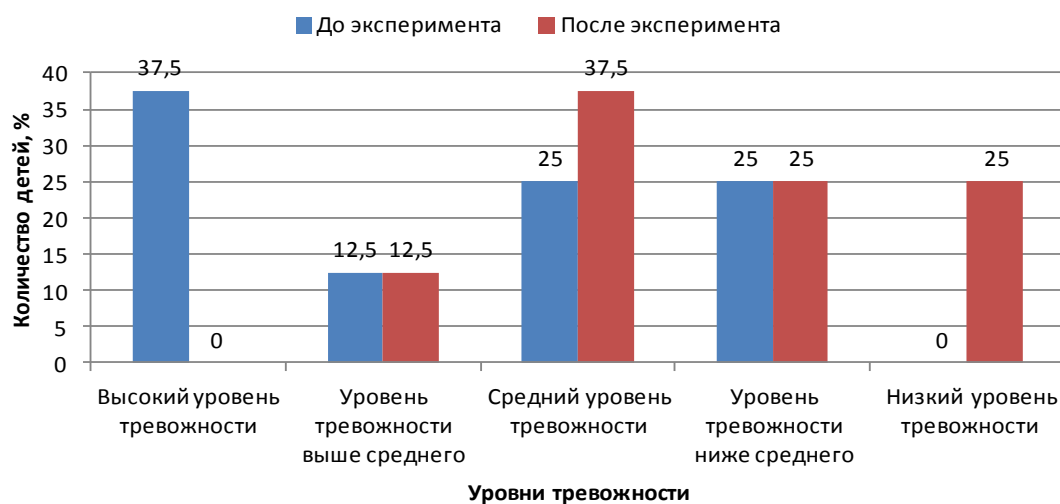


Рис. 5. Изменение уровня тревожности респондентов экспериментальной группы на контрольном этапе исследования, в %

Как показывают представленные данные, на контрольном этапе исследования большая часть респондентов экспериментальной группы имеет средний уровень тревожности, а именно на уровне 37,5%.

При этом, 25% респондентов имеют уровень тревожности ниже среднего, а 25% низкий уровень тревожности.

Учитывая тот факт, что на констатирующем этапе исследования основная проблема состояла в том, что у детей наблюдался высокий уровень тревожности, составляя 37,5% от общего количество респондентов экспериментальной группы, а на контрольном этапе исследования, респондентов с высоким уровнем тревожности не выявлено вовсе, можно считать, что основные цели и задачи формирующего эксперимента были достигнуты в полной мере.

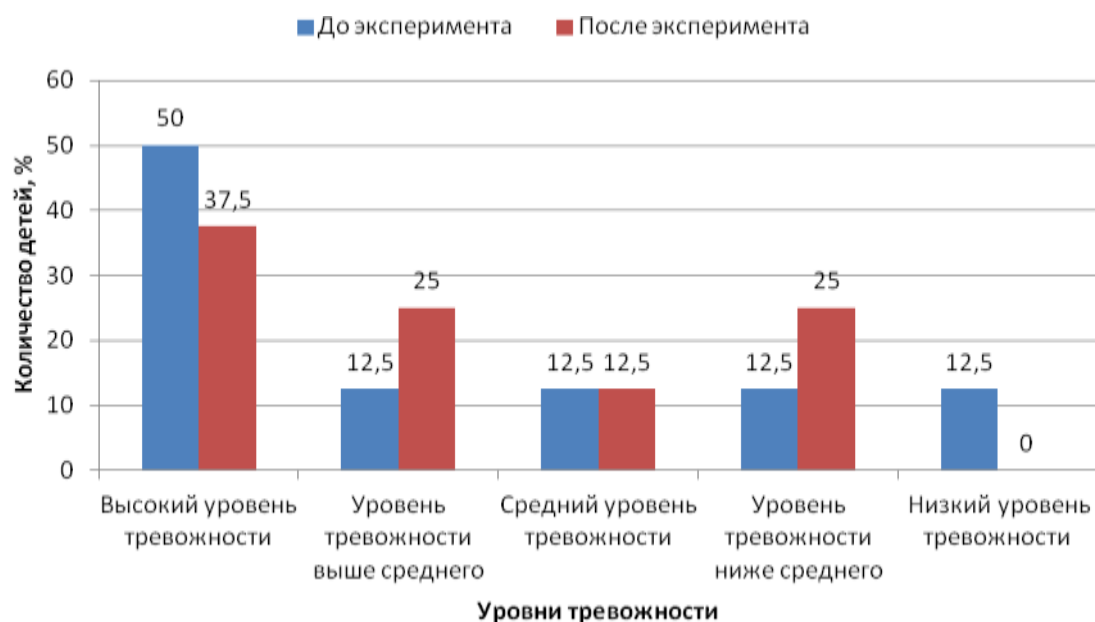


Рис. 6. Изменение уровня тревожности респондентов контрольной группы на контрольном этапе исследования, в %

Исследуя результаты повторной диагностики респондентов контрольной группы на контрольном этапе исследования в сравнении с первичными данными, полученными на констатирующем этапе исследования, следует отметить, что количество школьников контрольной группы с высоким уровнем тревожности так же понизилось, а именно на 12,5%, однако, не смотря на это, школьники с высоким уровнем тревожности всё же по-прежнему составляют наибольшую часть респондентов контрольной группы. Так же довольно большую часть, а именно 25% от общего объёма школьников контрольной группы составляют респонденты с уровнем тревожности выше среднего. При этом, уменьшился объём респондентов с низким уровнем тревожности, сократившись на 12,5%, то есть до 0.

На основании вышесказанного можно отметить, что респонденты контрольной группы по-прежнему испытывают проблемы с регулированием и управлением тревожности, как части личностно-эмоциональной сферы.

Представим сравнительный анализ респондентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования по результатам

повторной диагностики уровня тревожности по методике «Измерения уровня тревожности Дж. Тейлора» (адаптация Немчинова Т.А.) (рис. 9). Рассмотрим результаты повторной диагностики респондентов контрольной и экспериментальной групп в разрезе основных детерминант Опросника уровня агрессивности Басса-Дарки. Наглядно результаты опроса исследуемых младших школьников на контрольном этапе исследования представлены с помощью данных рисунка 9.

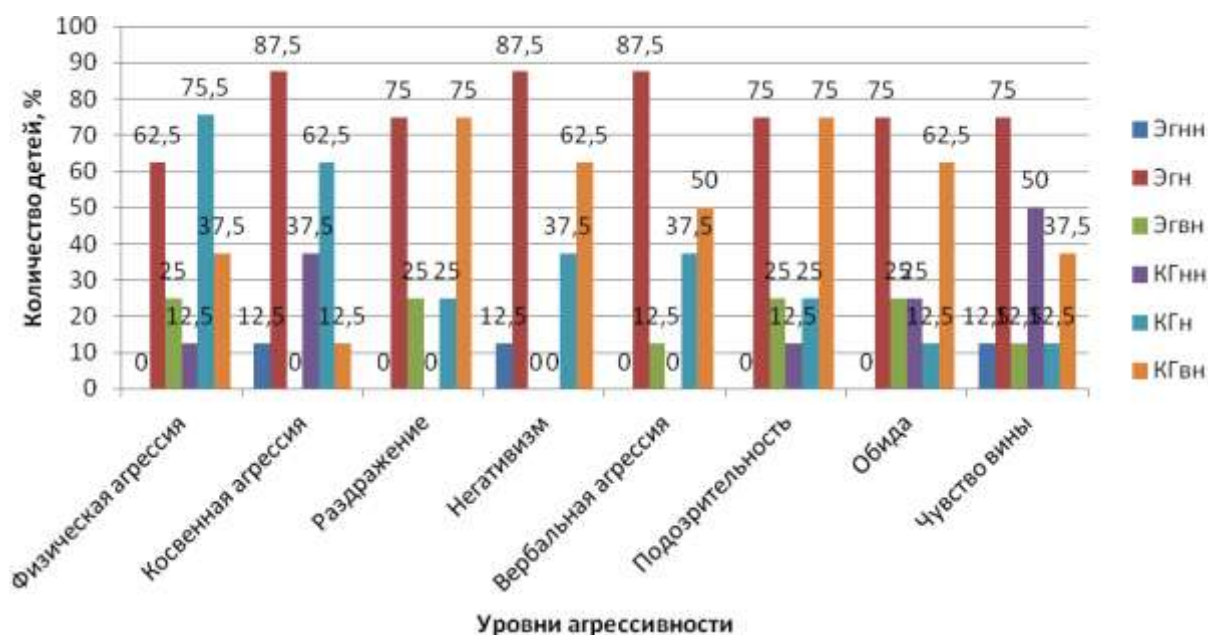


Рис. 7. Уровень агрессивности младших школьников контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования, в %

Как показывают представленные результаты, у преимущественного большинства респондентов экспериментальной группы все детерминанты анализа уровня агрессивности находятся на уровне нормы, что бесспорно является положительной тенденцией и характеризует проведение формирующего эксперимента с положительной точки зрения. При этом, в пределах нормы у большинства респондентов контрольной группы испытуемых находятся только такие детерминанты агрессивности, как физическая агрессия и косвенная агрессия. Прочие же детерминанты у большинства респондентов контрольной группы испытуемых находятся либо

на уровне выше среднего, либо на уровне ниже среднего. И то и другое является негативными факторами эмоционально-личностного развития.

Таким образом, результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в развитии эмоционально-личностной сферы младших школьников, что свидетельствует о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в развитии эмоционально-личностной сферы по таким направлениям, как снижение тревожности, агрессивности, развитие коммуникативных навыков взаимодействия с окружающими, навыков правильного построения взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, понимания необходимости оказания взаимопомощи и взаимоподдержки, повышения самооценки и уровня самоконтроля. Следовательно, сформированная в начале исследования гипотеза – доказана.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе эмпирической проверки результативности предпринятой ОЭР было выяснено, что методы артпедагогики действительно обеспечивает коррекцию/развитие эмоционально-личностной сферы младших школьников.

В качестве базы исследования выступило МАОУ «Лицей № XX» г. Красноярска. из учащихся 2А класса сформированы контрольная и экспериментальная группа, по 8 человек в каждой группе, в возрасте 8-9 лет, по 4 мальчика и 4 девочки в каждой группе.

Для диагностики характеристик эмоционально-личностной сферы младших школьников были выбраны 3 методики: методика «Измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора в адаптации Немчиной Т.А., личностный опросник Басса-Дарки.

На констатирующем этапе исследования, как у респондентов экспериментальной, так и респондентов контрольной групп были выявлены

примерно одинаковые уровни развития эмоционально-личностной сферы с преимущественно низким уровнем развития.

В рамках формирующего эксперимента и реализации программы по коррекционному развитию эмоционально-личностной сферы учащихся была разработана специализированная программа, включающая 3 вида деятельности в качестве методов артпедагогики: изобразительность, музыкальная деятельность и танцевальная деятельность. В общей сложности формирующий эксперимент включал 10 занятий.

По результатам реализации формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика эмоционально-личностного развития младших школьников, как экспериментальной, так и контрольной групп. В итоге выяснено, что в экспериментальной группе удалось увеличить количество респондентов с высоким уровнем развития эмоционально-личностной сферы на 25%, повысив до 50% в целом по группе. При этом число младших школьников с низким уровнем развития эмоционально-личностной сферы (учащихся, не владеющих необходимыми социальными навыками для построения длительных коммуникационных взаимосвязей со взрослыми и сверстниками, с повышенной тревожностью, агрессивностью, а также заниженными самооценкой и самоконтролем) сократился на 37,5%.

Уровень развития эмоционально-личностной сферы младших школьников контрольной группы, которые не участвовали в эксперименте, практически не изменился. Только 1 учащемуся (12,5%) удалось повысить уровень развития эмоционально-личностной сферы до среднего, побороть вспышки агрессии, снизить уровень тревожности и несколько улучшив социальные навыки. При этом данное достижение связано скорее с работой в семье ученика, чем преподавателя в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа состояла из двух основных этапов, а именно теоретического исследования коррекционных возможностей методов артпедагогики в развитии эмоционально-личностной сферы младших школьников и их эмпирического подтверждения.

В ходе теоретического исследования выяснено, что артпедагогика – это инновационное, практикоориентированное направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности, осуществляются средствами искусства, не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования. Арт-педагогика подразумевает совместное творчество в самых разнообразных видах деятельности.

В младшем школьном возрасте происходит значительное расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки, и дети обнаруживают общие и специальные способности к различным видам деятельности. Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах.

Виды деятельности, используемые в артпедагогическом процессе: изодеятельность; ручной художественный труд; музыкальная деятельность; театральная деятельность; игры с песком.

С помощью нетрадиционных методов специальное коррекционное воздействие направляется косвенно – на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений с взрослыми сверстниками.

Таким образом, на основании проведенного теоретического исследования выдвинута гипотеза: коррекция эмоционально-личностной сферы младших школьников возможна методами артпедагогики, обеспечивающими динамику ее характеристик (повышение

коммуникабельности, самооценки и самоконтроля, снижение тревожности и агрессивности).

В рамках формирующего эксперимента и реализации программы по коррекции/развитию эмоционально-личностной сферы учащихся разработана и реализована программа, включающая 3 метода артпедагогики: изобразительность, музыкальную деятельность и танцевальную деятельность. В общей сложности формирующий эксперимент включал 10 занятий, реализация которых осуществлялась в экспериментальной группе исследования.

В экспериментальной группе зафиксирована динамика уровня развития эмоционально-личностной сферы: количество учащихся с низким уровнем развития эмоционально-личностной сферы сократилось на 37,5%, при этом на 25% увеличилось количество детей с высоким уровнем развития.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, его задачи решены, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арттерапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. М.: АПК и ППРО, 2003. 121 с.
2. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арттерапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. М.: АПК и ППРО, 2003. 88 с.
3. Анисимов В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. 2003. С. 12–15.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко. М.: Академия, 2001. 213 с.
5. Бахтина М.Д. Культурное пространство // Вестник СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2004. № 2 (12). С. 21.
6. Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика. Учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2007. 141 с.
7. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 121 с.
8. Игровая семейная психотерапия // Под ред. Ч. Шеффера. СПб.: Питер, 2001. 213 с.
9. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2000. 564 с.
10. Киселева М.В. Арттерапия в работе с детьми в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2006. 158 с.
11. Комарова М.Ю. Песочная терапия в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми, имеющими общее недоразвитие речи // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 695–697.
12. Копытин А.И. Арт-терапия в общеобразовательной школе. Методическое пособие. СПб.: Академия Постдипломного педагогического образования, 2005. 241 с.

13. Корженко О.М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 95–97.

14. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры / Т.Н. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, СПб.: Детство-Пресс, 2002. 152 с.

15. Котышева Е.Н. Музыка как элемент терапии в реабилитации детей с нарушениями общения. URL:http://ardi.kg/ru/professionals/music_rehabilitation/ (дата обращения: 27.01.2018).

16. Кудрина Л.В. Песочная игротерапия как средство развития речевой деятельности дошкольников // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 501–503.

17. Кузина А.А., Дорофеева Т. А. Использование арттерапии в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в разных видах детской деятельности // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 1 (6). С. 320–321.

18. Куракина С.В. Влияние искусства на личностную и эмоциональную сферу младшего школьного возраста // Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2006. Выпуск № 4. С. 107–108.

19. Куракина С.В. Метод арттерапии в работе с младшими школьниками // Начальная школа. 2007. № 5. С. 21–25.

20. Куракина С.В. Педагог выбирает арт-терапию... // Педагогическая мастерская. 2007. № 3. С. 30–36.

21. Лебедева Л.Д. Теоретические основы арт-терапии // 1 сентября. 2006. № 3. С. 9–16.

22. Лебедева Л.Д., Бибикова Н.В. Креативность младших школьников: контекст «развитие»: монография. Ульяновск: УлГПУ, 2004. 194 с.

23. Лебедева Л.Д. Арттерапевтические занятия в начальной школе // Образование. 2001. № 1. С. 116–127.

24. Лукашина М. Арттерапия – свобода выражения / Домашний телегид. 2007. № 25 (46). С. 11–16.

25. Медведева Е.А. Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 246 с.
26. Мухина В.С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000. 352 с.
27. Подпорина В.Г. Сказка и сказкотерапия как народный элемент артпедагогике в воспитании детей дошкольного возраста. URL:http://www.sinobr.ru/artcls/a15_33.html (дата обращения: 25.02.2018).
28. Сазонова Т.В. Искусство – средство творческого развития и коррекции личности. Тамбов: Тамбовский ИПКРО, 2006. 153 с.
29. Сергеева Н.Ю. Артпедагогика: радость самовыражения: Учебно-методическое пособие. Чебоксары: Чуваш.гос.пед.университет им. И.Я. Яковлева, 2003. 98 с.
30. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика: пересечение смыслов. URL:ipk.ulstu.ru/files/ipk/project-dialog/tezis/sergeeva.doc (дата обращения: 27.01.2018).
31. Степанова С.В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности младшего школьника // Начальная школа. 2014. № 6. С. 12–43.
32. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: этика коммунистического воспитания. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
33. Таранова Е.В. Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий // Педагогика и психология. 2012. № 1 (2). С. 8–12.
34. Таранова Е.В. Артпедагогические методы и технологии в социальной работе с детьми-инвалидами // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону: материалы X региональной научно-технической конференции. Ставрополь: СевКавГТУ, 2006. С. 58–60.
35. Уматова А.У. Воспитательный потенциал артпедагогике в нравственном воспитании младших школьников // Известия ДГПУ.

Психолого-педагогические науки. 2014. № 2 (27). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-artpedagogiki-v-nravstvennom-vospitanii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.03.2018).

36. Цыгикало А.В. Нравственное воспитание младших школьников как педагогическая проблема // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-4. С. 594–595. URL://eduherald.ru/ru/article/view?id=13980 (дата обращения 15.03.2018).

37. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

38. Шатунова О.В. Возможности артпедагогики в деятельности учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 18. С. 131–133.

39. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL:http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 24.02.2018).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Методика «Измерение уровня тревожности» Дж. Тейлора

Опросник

1. Обычно я спокоен и вывести меня из себя нелегко.
2. Мои нервы расстроены не более, чем у других людей.
3. У меня редко бывают запоры.
4. У меня редко бывают головные боли.
5. Я редко устаю.
6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
7. Я уверен в себе.
8. Практически я никогда не краснею.
9. По сравнению со своими друзьями я считаю себя вполне смелым человеком.
10. Я краснею не чаще, чем другие.
11. У меня редко бывает сердцебиение.
12. Обычно мои руки достаточно теплые.
13. Я застенчив не более чем другие.
14. Мне не хватает уверенности в себе.
15. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
17. Мой желудок сильно беспокоит меня.
18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.
19. Мне кажется порой, что передо мной нагромождены такие трудности, которые мне не преодолеть.
20. Мне нередко снятся кошмарные сны.
21. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-либо сделать.
22. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

23. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
24. Мне приходилось испытывать страх в тех случаях, когда я точно знал, что мне ничто не угрожает.
25. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.
26. Я работаю с большим напряжением.
27. Я легко прихожу в замешательство.
28. Почти все время испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо.
30. Я склонен принимать все слишком всерьез.
31. Я часто плачу.
32. Меня нередко мучают приступы рвоты и тошноты.
33. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.
34. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
35. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.
36. Мое материальное положение весьма беспокоит меня.
37. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить.
38. У меня бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.
39. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется сильная потливость, что очень смущает меня.
40. Даже в холодные дни я легко потею.
41. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.
42. Я - человек легко возбудимый.
43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.
44. Порой мне кажется, что мои нервы сильно расшатаны, и я вот-вот выйду из себя.
45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство других людей.
47. Я почти все время испытываю чувство голода.
48. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков.
49. Жизнь для меня связана с необычным напряжением.
50. Ожидание всегда нервирует меня.

Обработка результатов

Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого, свидетельствующих о тревожности.

Каждый ответ «да» на высказывания 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 и ответ «нет» на высказывания 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 оценивается в 1 балл.

Суммарная оценка: 40–50 баллов рассматривается как показатель очень высокого уровня тревоги; 25–40 баллов свидетельствует о высоком уровне тревоги; 15–25 баллов – о среднем (с тенденцией к высокому) уровне; 5–15 баллов – о среднем (с тенденцией к низкому) уровне и 0–5 баллов – о низком уровне тревоги.

Личностный опросник Басса-Дарки

Инструкция: Прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни, и отвечайте одним из возможных ответов: «да» и «нет».

Опросник

1. Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
2. Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
3. Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
4. Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполняю.
5. Не всегда получаю то, что мне положено.
6. Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
8. Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
11. Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
13. Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
14. Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я этого ожидаю.
15. Часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь ударит меня, я не отвечу ему тем же.
18. В раздражении хлопаю дверьми.
19. Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
20. Если кто-то корчит из себя начальника, я поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Думаю, что многие люди не любят меня.
23. Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.

25. Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
30. Довольно многие завидуют мне.
31. Требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости иногда бываю мрачным.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.
40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Обижаюсь, когда иногда получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
50. Часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.

52. Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Дерусь не реже и не чаще других.
56. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только от злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.
67. Часто думаю, что живу неправильно.
68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре часто повышаю голос.
74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Обработка результатов и интерпретация

Ответы оцениваются по 8 шкалам

1. Физическая агрессия (k=11):		5. Раздражение (k=9):	
"да" = 1, "нет" = 0	вопросы: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68	"да" = 1, "нет" = 0	вопросы: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72
"нет" = 1, "да" = 0	вопросы: 9, 7	"нет" = 1, "да" = 0	вопросы: 11, 35, 69
2. Вербальная агрессия (k=8):		6. Подозрительность (k=11):	
"да" = 1, "нет" = 0	вопросы: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73	"да" = 1, "нет" = 0	вопросы: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59
"нет" = 1, "да" = 0	вопросы: 33, 66, 74, 75	"нет" = 1, "да" = 0	вопросы: 33, 66, 74, 75
3. Косвенная агрессия (k=13):		7. Обида (k=13):	
"да" = 1, "нет" = 0	"да" = 1, "нет" = 0	"да" = 1, "нет" = 0	
"нет" = 1, "да" = 0	8. Чувство вины (k=11):	8. Чувство вины (k=11):	
4. Негативизм (k=20):		"да" = 1, "нет" = 0	"да" = 1, "нет" = 0
"да" = 1, "нет" = 0	вопросы: 4, 12, 20, 28,		
"нет" = 1, "да" = 0	вопросы: 36		

Враждебность = Обида + Подозрительность

Агрессивность = Физическая агрессия + Раздражение + Вербальная агрессия.

Интерпретация результатов теста

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6-7 \pm 3$.

Фрагмент программы «Артпедагогика»

Конспект занятия

1. Вводное занятие «Я – единственный на планете».

Цель: Знакомство с детьми

Задачи:

1. Познакомиться с детским коллективом;
2. Создание доброжелательной атмосферы на занятиях;
3. Знакомство с понятиями «жесты», «мимика», «интонация».

Ход занятия: «Добрый день! Меня зовут... Сейчас мы с вами должны настроиться на серьезный лад, устроиться поудобнее, чтобы ничего не мешало, сосредоточить все свое внимание. Пока мы тут с вами болтали, смеялись, вокруг нас происходило много событий. В соседнем классе дети готовились к занятию, цветок рос, машина ехала, птица летела мимо окна, на втором этаже двигали стул, над городом пролетел самолет. И все это одновременно, но мы ничего этого не осознаем, не слышим. Человек не может, конечно же, все видеть и слышать сразу. Давайте попробуем сейчас сосредоточиться на чем-то одном». (Дети с закрытыми глазами поочередно слушают звуки на улице, в кабинете, в коридоре).

«Каждый день мы просыпаемся, умываемся, чистим зубы, идем в школу. И все это бегом, заметить, остановиться, понюхать цветочек – нет времени. А планета кружится, птицы поют, цветы растут, солнце всходит... Закройте глаза, представьте: над красивым черным космосом, между блестящими звездочками висит теплая круглобокая планета, она кружится, на ней живут люди, зверюшки бегают, прыгают, бабочки летают. И давайте присмотримся к планете внимательнее, еще внимательнее... Откройте глазки. Вы заметили одну удивительную вещь? Нигде, нигде на планете больше нет ни одного вот такого человечка, нет больше нигде вот такой замечательной красавицы, на всей планете одна — вот такая раз единственная девочка, и,

сколько ни присматривайся, нигде больше на всей планете нет такого очаровательного мальчика. Нет такого второго ребенка нигде». То же самое очень искренне говорится о каждом ребенке. В этот момент обращаюсь к группе на «ты»: «Ты на свете один такой единственный, второго 98 такого существа нет нигде, сколько бы мы ни искали». «Существо» произносится очень нежно, с восторгом, как слово «чудо». «Давайте, наконец, познакомимся. Чтобы все видели друг дружку, сядем в кружок». (Дети по кругу называют сначала имена всех уже представившихся, а затем свое имя. Педагог завершает круг, сначала называя по именам всех детей, а затем свое имя.)

«Замечательно, оказалось, что у всех вас есть прекрасные имена. Ну-ка, дайте я на вас посмотрю. У всех есть глазки, по два глазика у всех? У всех есть носик, у всех ротик, зубки, по две ручки, ни у кого нет трех? А-а-а, дети, так вы все одинаковые». (Выдерживается выразительная пауза на слове «одинаковые», давая детям возможность прийти в себя и возмутиться.)

Когда они возмутились: «Мы разные», говорит: «Да где же вы разные? Вот ноги, вот руки, вот уши, и т.п. А волосы разные? Характер разный? Хорошо, вы меня убедили, давайте разберемся, чем вы отличаетесь друг от друга». (Дети перечисляют, чем отличаются друг от друга: характер, внешность, привычки, мысли, внутренний мир. Внутренний мир выводится отдельно).

«Что такое внутренний мир? Понятно, что такое внешний мир. Это природа, небо, солнце. А внутренний? На самом деле в нашем внутреннем мире тоже есть небо, солнце. И если на солнышко находят тучки – настроение портится, идет дождь - бегут слезки, светит солнышко – хорошее настроение, поем песенки. От того, какое у нас настроение, зависит почти все остальное. В плохом настроении проявляются те черты характера, которые, может быть, не проявляются в хорошем.

У «внешности» в плохом настроении надутые губы, все привычки отодвинуты в сторону, человек грустит, в мяч не гоняет, в куклы не играет (все говорится капризным тоном).

Как выглядит грустный человек? Брови у него нахмурены, губы надуты, голова опущена, плечи подняты.

А как выглядит веселый человек? Прыгучесть повышенная, все встали, вот мы веселые, попрыгали, хочется обнять все небо, руки раскинули, вот устали.

Как выглядит уставший человек? Уф, выдохнули, пополам согнулись, руки тяжелые, упали, все, лежим, отдыхаем.

Что мы только что делали? А как мы это делали? Правильно, внутреннее состояние человека можно передать многими способами. С помощью жестов. Давайте все грустно помашем вслед рукой... При этом наша грусть написана на лице. Это наша мимика.

Давайте мимикой покажем, какие мы сонные, хотим спать, глазки слипаются. Еще у нас есть голос, интонация. Давайте голосом покапризничаем: «Мама, не хочу вставать». Все эти приспособления: жесты, интонация, мимика – действуют вместе.

Итак, мы очень сложные и разные существа, несмотря на то, что у нас у всех по два глаза, по две руки и ноги, по одному носу. Чтобы представить себе, кто мы такие, какие мы удивительные и уникальные, ни на кого не похожие, давайте мы дома, как только проснулись, только-только открыли глазки, не причесываясь, не умываясь, сразу же подбежим к зеркалу. Удивимся себе – кто же мы такие, какие мы интересные, ой какие у меня замечательные веснушечки, какие реснички, ой какие у меня зубки. Вы посмотрите на себя в зеркало и расскажете потом мне, кого вы там увидите, что вам понравится, что нет. А сегодня наше занятие заканчивается, до свидания!»