**МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГОРОД АРМАВИР**

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**

**СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №18**

**С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

352922 Краснодарский край г.Армавир ул.Советской Армии,9 тел.:(86137)5-38-20,7-56-62,факс : (86137) 5-38-20

ИНН 2302039287 КПП 230201001

**Название работы:** «Формирование личности и жизнестойкости у младшего школьника средствами арт-терапии»

**Номинация:** «Методический дебют»

Губачева Дарья Александровна

МАОУ СОШ № 18 с УИОП

Социальный педагог

Тема работы: «Формирование личности и жизнестойкости у младшего школьника средствами арт-терапии».

Цель исследования: изучить теоретические основы и условия включения средств арт-терапии в процесс развития личности и жизнестойкости младшего школьного возраста.

Актуальность исследования обусловливается тем, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные задачи, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности как субъекта труда и жизнедеятельности. В связи с этим, перед образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Задачи исследования:

-осуществить теоретический анализ данных по проблеме исследования;

-изучить возможности арт-терапии на эмоциональном развитии младших школьников;

-разработать и экспериментально апробировать программу, способствующую эмоциональному развитию детей младшего школьного возраста;

-выявить психолого-педагогические условия эффективного использования интермодальной среды на развитие эмоциональной сферы младших школьников.

Ожидаемый результат: реализация программы психопрофилактических занятий «Я и мои эмоции» для 1-ых классов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |  |
| --- | --- |
| Введение……………………………………………………………………… | 6 |
| **Глава 1.**[**Теоретические**](#_Toc137918992) **основы включения арт-терапии в процесс развития личности и жизнестойкости младшего школьника……………………………….** | 12 |
| 1.1.[Арт-терапия](#_Toc137918993) как средство развития и воспитания личности и жизнестойкости младшего школьника……………………………………………………………………... | 12 |
| 1.2. Психологические особенности эмоциональной сферы младшего школьника……………………………………………………………………... | 23 |
| **Глава 2.Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии и интермодальной среды……………………………………………………………..** | 36 |
| 2.1. Исследование уровня эмоционального развития детей младшего школьного возраста……………....................................................................... | 36 |
| 2.2. Развитие эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии и интермодальной среды……………………………………… | 57 |
| Заключение……………………………………………………………………. | 72 |
| Список использованной литературы………………………………………... | 77 |
| Приложение…………………………………………………………………… | 81 |
|  |  |

# Введение

Актуальность исследования обусловливается тем, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные задачи, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности как субъекта труда и жизнедеятельности. В связи с этим, перед образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Акцентируется внимание на то, что любое образование, это не только овладение системой взглядов, логикой рассуждений и способами деятельности, это погружение в культуру, выработка человеком системы ценностей и смыслов, развитие чувств и отношений, это становление внутреннего мира личности (Загвязинский В.И., 1987).

В отечественной педагогике и психологии имеются исследования, отражающие психическое развитие младших школьников (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, Я.Л. Пономарев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Люблинская и др.).

При всем многообразии исследований необходимо отметить их теоретико-методологический характер и акцентирование того, что для осуществления реального педагогического процесса, способствующего развитию творческой личности учащихся, необходимо выявить комплекс психолого-педагогических условий, разработать технологическое обеспечение его реализации. Таким образом, проблемой исследования является существующее противоречие между потребностью общества в думающих, способных эффективно действовать в нестандартных ситуациях личностях и недостаточной разработанностью различных технологий и подходов к их реализации в школе.

В сфере современного искусства, как и в сфере современной психологической практики, за последние десятки лет происходят глобальные изменения, расширяющие и изменяющие представления о природе сознания и в свою очередь изменяющие конфигурацию и виды самой психопрактики. Только начинает оформляться совершенно новое направление исследование сознания через искусство или посредством искусства.

Интермодальная терапия творческим выражением является одним из молодых направлений психопрактики. Оно начало развиваться в 70-х годах 20 столетия в США.

В английском языке- термин arts –therapy , что можно перевести как терапия искусствами, что же касается art-therapy, то речь в данном случае идет о терапии с помощью визуального искусства, или изобразительного искусства, куда относится – живопись , лепка, фото и медиа арт.

Исследователи А.В. Запорожец, И.В. Бирюкова, Л.С. Славина, А.К. Маркова, Ф.Е. Василюк подчеркивают необходимость психолого-педагогического сопровождения эмоционально-личностным развитием младшего школьника. Для этой цели в психолого-педагогической литературе предложено новое направление исследования развития личности посредством искусства, создания интермодальной среды, которые способствуют развитию потребности личности в самовыражении, самопознании и саморазвитии.

**Проблема и цель исследования**: Каковы теоретические основы и условия включения средств арт-терапии в процесс развития личности и жизнестойкости младшего школьного возраста.

**Объект исследования** - эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования -** развитие эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии.

**Гипотеза исследования:** позитивные изменения в эмоциональной сфере младших школьников будут иметь место при:

- сформированности положительного эмоционального отношения к себе, к другим людям, к миру, а также ценности искусства.

- создании творческой альтернативы выбора путём интермодальной среды, наполненной нравственными ценностями и вызывающими «эмоциональный отклик».

- расширении арсенала методов и приемов эмоционального развития младших школьников технологическими элементами арт-терапии.

- сформированности у младших школьников социально-приемлемых форм поведения.

**Задачи исследования:**

-осуществить теоретический анализ данных по проблеме исследования;

-изучить возможности арт-терапии на эмоциональном развитии младших школьников;

-разработать и экспериментально апробировать программу, способствующую эмоциональному развитию детей младшего школьного возраста;

-выявить психолого-педагогические условия эффективного использования интермодальной среды на развитие эмоциональной сферы младших школьников.

**Методы исследования:**

1. Проективный тест эмоционально-личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой;

2. Шкала явной тревожности CMAS. Адаптация детского варианта проведена А.М. Прихожан[34].

3. Тест школьной тревожности Филлипса. Тест предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой [34].

4. Проективная методика «Дом. Дерево. Человек».

5. Проективная методика «Несуществующее животное», наблюдение, формирующий эксперимент.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью стандартных методов математической статистики с использованием пакета компьютерных программ для статистической обработки данных «SATISTIKA 6.0.», методом вычисления Т-критерия Вилкоксона, методом вычисления U-критерия Манна-Уитни.

**Методологическую основу исследования** составили:

- аксиологический подход, в рамках которого человек рассматривается в совокупности ценностей общества и самоцелей общественного развития (Ш. А. Амонашвили, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, В.Н. Мясищев, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.);

- личностно-деятельностный подход, рассматривающий деятельность как условие для развития и саморазвития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- историко-культурологический подход, рассматривающий традиционную культуру народа как неотъемлемую часть общечеловеческой культуры, что дает возможность творчески овладеть духовно-ценностным опытом предшествующих поколений (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Д.И. Фельдштейн и др.);

- системный подход, ориентированный на целостное изучение и формирование личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков и др.).

**Теоретической основой исследования** явились научные концепции о личности как высшей ценности развития общества и идеи исследователей психологии эмоций (В.М. Бехтерев, Н.Я. Грот, Б.И. Додонов, Н.Н. Ланге, П.М. Якобсон); исследования по проблеме эмоционального развития в детском возрасте (Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин, А.И. Захаров, С.В. Недбаева, А.С. Никифоров, П.М. Якобсон); научные взгляды, отражающие специфику искусства как нравственной ценности (Ю.Б. Борев, Г.А. Брандт, В.Р. Букин, Д.И. Говорун, И.А. Джидарьян, Л.Д. Завьялов и др.); взаимосвязь, взаимовлияние искусства и развития личности (В.С. Библер, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская, В.С. Мухина и др.).

**Научная новизна исследования** состоит в том, что

- раскрыта сущность интермодальной среды и арт-терапии как одной из образовательных технологий, разработанной на стыке психологии, педагогики и искусства, оказывающей комплексное воспитательное воздействие на формирование эмоционального развития младшего школьника посредством интегрированного влияния последовательно организованных видов и форм различных искусств;

- выявлены особенности эмоциональных состояний и эмоционального реагирования младших школьников (активные, подвижные, агрессивные, заторможенные, замкнутые и др.);

-разработана и апробирована программа «Я и мои эмоции» по формированию эмоций, навыков регуляции эмоциональных состояний, коррекции и профилактики эмоциональных нарушений детей младшего школьного возраста).

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что разработана программа создания интермодальной среды развития эмоциональной сферы младших школьников, проведен анализ взаимосвязи эмоционального развития и условий жизнедеятельности детей в условиях интермодальной среды; выявлены детерминанты, вызывающие позитивные эмоциональные переживания младших школьников в условиях интермодальной среды МАОУ СОШ № 18 с УИОП г. Армавира.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что материалы работы могут быть использованы учителями начальной школы, школьными психологами и родителями, осуществляющими психологическую поддержку эмоционально-личностного развития детей. Полученные результаты могут представлять интерес для будущих исследователей психологических особенностей эмоциональной сферы личности на различных этапах возрастного развития, а также могут быть использованы в процессе преподавания психологии в педагогических вузах и колледжах. Разработанная программа может быть экстраполирована и модифицирована при работе с контингентом учащихся других возрастных групп.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и выводов обеспечены методологической обоснованностью исходных позиций автора; использованием комплекса научных методов исследования, адекватных задачам и сущности изучаемого явления, репрезентативностью объема и характера выборок, сочетанием качественного и количественного анализа, позитивными и воспроизводимыми результатами экспериментальной работы.

**Глава 1.** [**Теоретические**](#_Toc137918992) **основы включения арт-терапии в процесс развития личности и жизнестойкости младшего школьника**

## Арт-терапия как средство развития и воспитания личности и жизнестойкости младшего школьника

Интегративные процессы, происходящие в современном обществе, в том числе и в образовании, привели к возникновению полимодальных отраслей знаний и образовательных практик. Предпосылками этого явилось расширение знаний в области психологии и одновременное понимание недостаточности традиционных педагогических методов для развития и воспитания личности школьников; осмысление практик, использование средств искусства в развитии и самореализации личности и недостаточная разработанность психологического и методического обеспечения ее функционирования в жизнедеятельности подрастающего человека. Вследствие данных обстоятельств арт-терапия, синтезировав в себе достижения многих искусств, начинает оформляться в самостоятельную психотехнологию и в целом направление психологической практики.

Арт-терапия – это специфическая форма психопрактики посредством художественного творчества, позволяющего человеку выражать свой внутренний мир в визуальной форме. Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга. При этом продукт изотворчества рационально истолковывался, заключенные в нем переживания раскодировались и тем самым происходило их осмысление, осознание, обязательная вербализация и, как следствие, освобождение от травмирующего переживания (А.И.Копытин). С точки зрения проникновения классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия арт-терапии являлась сублимация, благодаря которой возникшие при фрустрации инстинктивные побуждения индивида преобразуются в социально-продуктивную деятельность, происходит их компенсация и снятие психического напряжения (А.Хилл, Р. Никфорт, М.Милнен, Д.Винникотт и др.). С таких позиций арт-терапия рассматривалась, главным образом, в специфическом контексте лечебно-коррекционной практики.

В дальнейшем арт-терапия приобрела более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу, что способствовало ее превращению из преимущественно лечебно-реабилитационного метода в инструмент психопрофилактики, средство развития человеческого потенциала. Тем самым в арт-терапии параллельно с медицинским появляется педагогическое направление. Основное их отличие друг от друга заключается в том, что если применительно к медицинскому направлению термин арт-терапия (therapia переводится с латыни как «лечение») является адекватным основному содержанию работы арт-терапевта, занятого в системе здравоохранения, то в отношении образования он не вполне корректен. Специалисты, работающие в этой области, стремились заменить понятие «терапия» иными (неклиническими) обозначениями, такими как «социальное научение», «эмоциональное воспитание», «артпедагогика». Это представляется оправданным, так как целью такой работы является не устранение проявлений заболевания, а изменение стереотипов поведения личности.

Данное обстоятельство способствовало тому, что в Европе стали активно развиваться идеи прогрессивной артпедагогики, представленной Г. Ридом, Дэви. При этом сам термин «артпедагогика» включал в себя как бы два понятия: «арт» - художественное (синоним искусства) и «педагогика» - область научного знания, наука о воспитании, развитии и обучении человека. Следует отметить, что один из наиболее известных основоположников «воспитания через искусство» (EducationthroughArt) - Г. Рид придавал особое значение данному термину. Согласно его концепции, это определение предполагает не воспитание в искусстве, не место искусства в воспитании, а гуманистический путь воспитания через искусство. Исходя из этого Г. Рид обозначил искусство как единственный путь воспитания, выдвигая его на роль ведущей и всеобъемлющей деятельности детей. Это способствовало актуализации и оформлению артпедагогики за рубежом в отдельную отрасль знания, представляющую собой область прогрессивной образовательной практики.

Expressive artstherapy(«терапия выразительными искусствами», или «интермодальная терапия экспрессивными искусствами») — это молодое пассионарное направление, возникшее в 70-ые годы прошлого века в США и Европе. Среди основных основоположников этого направления обычно называют имена Паоло Книлла, Шона Мак Нифа, Стивена и Елен Левайн, Натали Роджерс. Сегодня это бурно развивающиеся направление со своими изданиями, конференциями, Международной Ассоциацией (InternationalExpressiveArtstherapyAssociation[www.ieata.org)](https://e.mail.ru/cgi-bin/link?check=1&refresh=1&cnf=9e9df1&url=&msgid=15028156200000000003;0;1&x-email=olga_lanberg%40mail.ru).

Интермодальная терапия искусствами (ИТИ)уделяет внимание полимодальным и образным основам сознания, культурологии, эстетике и исследованиям через искусство, древним как традиционным, так и нетрадиционным практикам, что делает ИТИ синкретичным междисциплинарным направлением с богатыми возможностями прикладного использования как в терапии и консультировании, социальной работе, так и в образовании.

В отличие от классической арт-терапи и, выросшей на психоаналитическом основании, интермодальная терапия выразительными искусствами не базируется на теории психодинамического подхода, а в качестве философского основания опирается на философию феноменологии - каждое проявление, выраженное с помощью языка различных искусств может быть воспринято как феномен, пришедший из эмоциональных глубин.

Человеко-центрированную терапию выразительными искусствами, объединяющую принципы человеко-центрированного подхода Роджерса с возможностями экспрессивных искусств развивает его дочь Натали Роджерс. Наряду с другими основополагающими принципами роджерианского подхода, такими как эмпатия, позитивное принятие и конгруэнтность, большое значение имеет доверие процессу и вера в исцеляющую способность творчества и искусства или способность искусства пробуждать самоисцеляющие способности психики. Особое значение придается понятию “Творческая связь» (CreativeConnection), которое описывает процесс перехода от одной арт модальности (вида искусства) к другой в процессе сессии и их взаимовлияния (N. Rogers, 1993, 2015).Таким образом, рисунок можно станцевать или спеть, движение выразить в образе на бумаге, а скульптура из глины может оживать в движении. Этот способ перехода от одного вида искусств к другому углубляет и раскрывает новые грани психики, проблемы, запроса и позволяет найти инсайты, следуя за разворачивающимся потоком сознания.

В нашей стране в качестве научно-обоснованного, преимущественно эмпирического метода, арт-терапия в образовании начинает формироваться только сейчас. Однако, наметившиеся в последнее время качественные изменения в области исследований по арт-терапии, на наш взгляд, еще не нашли должной оценки со стороны науки. Ограниченное количество работ по данной проблеме, недостаточное их освещение в научно-методической литературе не дают возможности широкого практического применения методов арт-терапии в образовании, хотя потребность в этом становится все более очевидной. На сегодняшний день существует лишь несколько теоретико-методологических исследований по данной проблеме, среди которых выделяется работа коллектива авторов: Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской (2001). Именно на нее мы опирались в дальнейшей теоретической разработке проблемы нашего исследования.

Для этого используются разные формы искусства – движение, рисунок, живопись, скульптуру, музыку, письмо, звук и импровизацию – в обстановке поддержки чтобы испытать и выразить эмоции. «Мы выражаем внутренние чувства, создавая внешние формы. Мы используем искусство, для того чтобы отпустить, выразить и обнаружить» [35].

Использование невербального и образного языка сознания дает возможность человеку прикоснуться к своей интуиции, задействовать творческие ресурсы психики  и разрешить внутренние противоречия.

Спектр проблем, при которых могут быть использованы техники арт-терапии, достаточно широк. Это внутри и межличностные конфликты, различные кризисные адаптации (несформированность элементов и навыков учебной деятельности; индивидуальные особенности и несформированность мотивации учения, неспособность произвольной регуляции поведения; аффективные переживания; травмы и потери; развитие креативности и творчества; развитие эмоциональной сферы и другие.

Арт-терапия, позволяет в символической визуально-образной форме реконструировать содержание имеющегося личностного опыта чувств, поведения человека с целью изменения его структуры через осмысление, поиск новых форм, обогащение ведущее к развитию личности и изменению качеств ее сознания и моделей поведения.

Для эффективного выполнения воспитательной функции целесообразным является выделение следующих положений. Необходимо отметить, что онтогенетические принципы детской психологии и педагогики обуславливают направленность артпедагогики на то, что опыт человека может быть шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Поэтому познавая реальный мир в его социальных связях и отношениях и будучи ограниченным в возможностях непосредственного включения себя в эти структуры, ребенок активно ищет и проецирует воспринимаемый опыт в специфическую художественную ситуацию. Основным объектом такой социальной проекции, обеспечивающей ребенку возможность накопления опосредованного опыта и его коррекции в процессе самостоятельной или совместной деятельности, длительное время являются художественные образы. Исходя из сказанного, арт-терапия в построении своей теории опирается на концепцию А.В. Запорожца, который основной путь воспитания и развития школьника связывал с амплификацией, т.е. обогащением, наполнением процесса развития значимыми для ребенка содержанием, формами и способами деятельности. Именно поэтому арт-терапия, являясь источником новых позитивных переживаний ребенка, стимулирует освоение новых форм опыта, рождает новые потребности, недоступные в реальной жизнедеятельности группы, что ведет к развитию личности и изменению содержания сознания, формированию нравственной активности.

Достижение арт-терапией данных результатов обусловлено тем, что искусство втягивает школьников в сходные с жизнью события, вызывая сходные с жизнью переживания. При этом чувства, представления, оценки, которые возникают у ребенка при взаимодействии с художественными образами, являются реально существующими, переживаемыми и действенными, вследствие чего они неизбежно переносятся в реальный мир взаимоотношений в детском коллективе.

Терапия искусством исходит также из того, что самые сложные человеческие отношения – можно моделировать, т.е. создавать оптимальные модели поведения в различных ситуациях и типизировать эти ситуации через соответствующий подбор тематики художественных произведений и заданий. В противном случае жизненные ситуации не были бы поучительными, одни люди не могли бы учиться на опыте других людей. Вследствие этого артпедагогический процесс, направленный на нравственное воспитание детей, по нашему мнению, должен состоять из системы психолого-педагогически обоснованных и управляемых ситуаций, имеющихся в художественных произведениях или специально создаваемых в реальном общении детей, заставляющих их думать и принимать этические решения.

Необходимо отметить и то, что арт-терапия предусматривает реализацию полученного эмоционального опыта в реальном взаимодействии с окружающими. Дело в том, что сбой формирующих возможностей искусства зачастую происходит из-за нарушения единства теоретического опыта эмоционального поведения, приобретенного в искусстве, и его практического воплощения в реальном общении с другими людьми. Поэтому арт-терапия выходит из системы художественно-эстетических занятий, обеспечивая тем самым связь искусства с жизненными явлениями, социально-положительную направленность полученного художественного опыта и его перевод в реальную жизнь (через оформление интерьера, книг, выставок, организацию артпедагогических совместных игр, танца и т.д.). Таким образом, арт-терапия представляет собой своеобразную систему воспитания, охватывающую как предметы художественного цикла, так и пронизывающую всю жизнь ребенка.

Таким образом, арт-терапия не ставит своей главной задачей совершенствование художественных знаний, умений и навыков школьников в соответствии с канонами «академического» искусства. Для данной науки ведущими являются социально-нравственные задачи, выработка гуманно-ориентированных моделей поведения, благодаря чему преодолевается тенденция ограничения возможностей воспитательного воздействия искусства на личность рамками задач художественного обучения, отмечается своеобразная «эстетическая инфляция». Значимее становится внутренний план художественной работы, отражающий разнообразные изменения в сознании ребенка, нежели конечный продукт творчества и его эстетическая оценка.

Выделение основных особенностей интермодальной арт-терапии стимулирует и подбор методов, направленных на эмоциональное воспитание детей средствами искусства.

Арт-терапия эффективно работает при консультировании и терапии детей. Метод не имеет ограничений и противопоказаний. Виды арт-терапии приведены на рисунке 1:

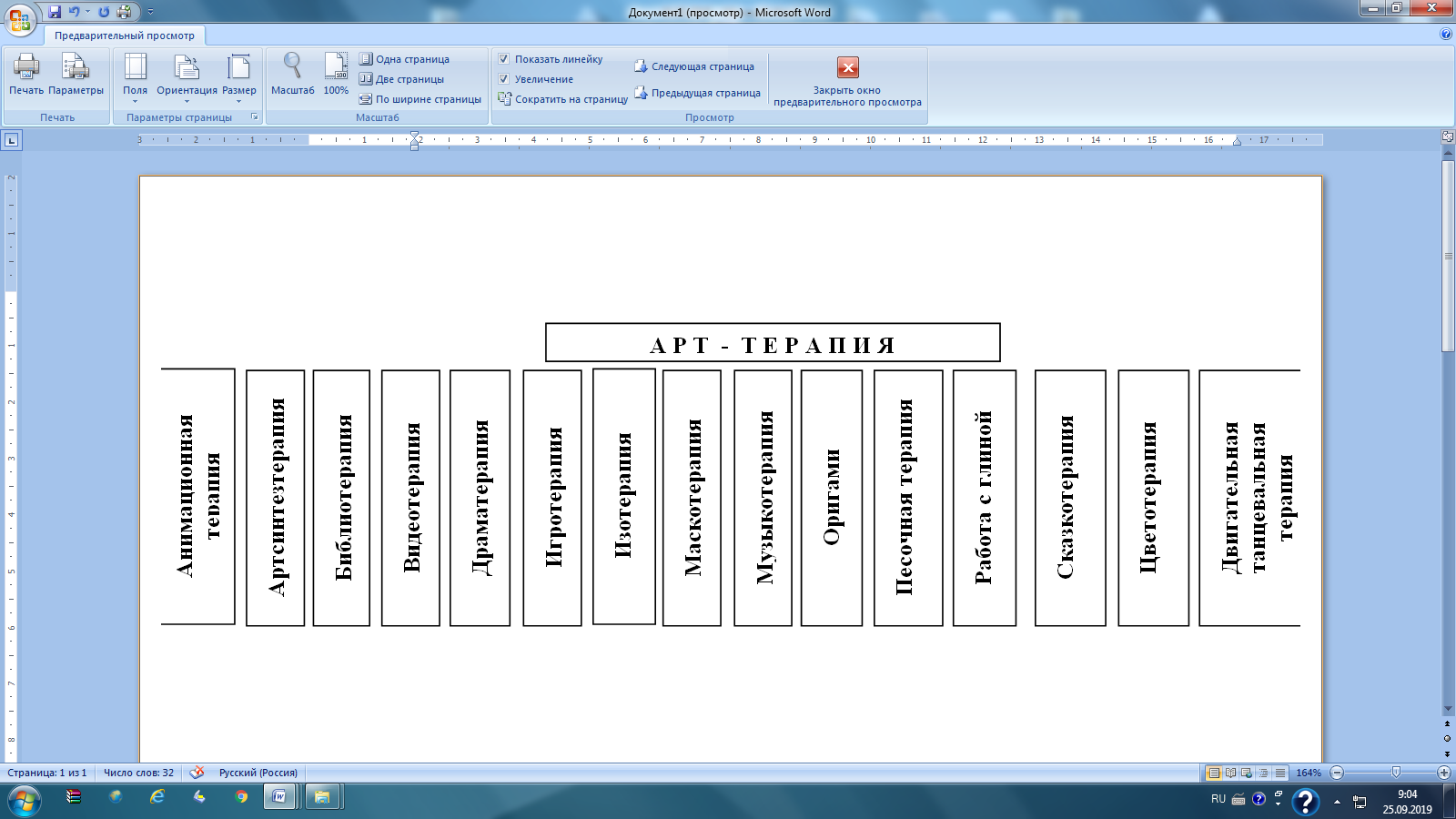


Рис. 1. Виды арт-терапии

Следует отметить, что неэффективность методики «передачи готового нравственного опыта», предполагающей использование только объяснительно-информационных методов в воспитательном процессе. Требуются методы, направленные на активное приобретение эмоционально-пережитого опыта и способов его практической реализации. Поэтому совершенствование методики эмоционального воспитания предполагает, на наш взгляд, систематизацию методов нравственного воспитания средствами искусства и выделение из них наиболее действенных в современных условиях с учетом возрастных особенностей младших школьников. В настоящее время выделяются следующие модифицированные группы методов и приемов эмоционального воспитания личности средствами арт-терапии в организованном образовательном пространстве:

1. Методы формирования сознания[41].

- *метод художественного объяснения и анализа произведения*, когда выделение знаний – выводов, заключенных в художественном образе, производится самим реципиентом через систему вопросов учителя нравственной сущности произведения, качествах главных героев. К ним относятся различные виды изложения и предоставления эстетической информации, содержащейся в произведениях искусства, в форме повествования, пересказа сюжета, диалога, реплики, развернутого рассказа, этической фронтальной беседы, демонстрации эпизодов, репродукций;

- метод сопоставительного анализа, когда школьнику необходимо выбрать более эффективный способ поведения в рассматриваемом (ых) произведении (ях) искусства;

- метод тематического отбора художественных произведений школьниками: отбор детьми произведений одной тематики; подбор нескольких произведений, повествующих о разных (одинаковых) способах поведения в сходных жизненных ситуациях;

- метод контрадикторных убеждений (метод художественного убеждения при помощи искусства), когда на основе анализа содержащихся в художественных произведениях взглядов и знаний – выводов у школьников формируются контрадикторные взгляды, которые закрепляются в форме убеждений;

- метод решения нравственных задач на основе анализа проблемных художественных ситуаций, когда школьник на основе предложенных художественных событий должен осуществить определенный нравственный выбор, обосновав свое решение;

- метод художественного воплощения ценностной для ребенка идеи. Школьник создает художественный образ по определенной заданной ему идее или тематике творческого задания. При этом происходит выработка личных убеждений, поскольку при воплощении идеи он должен осмыслить ее и обосновать художественными средствами.

2. Методы и приемы формирования эмоциональной сферы и отношений:

- метод создания ситуаций эмоциональной децентрации, когда школьник ставится в условия необходимости почувствовать себя кем-либо отличным от себя самого и экстериоризировать возникшие в результате данного перевоплощения чувства и переживания;

- метод развития эмоционально-чувственного сопереживания образам, когда педагог на основе специального банка продуктивных творческих заданий, стимулирует возникновение гуманных нравственных чувств у младших дошкольников;

- метод создания ситуаций совместных переживаний, когда организуются условия для коллективного взаимодействия детей в разнообразных формах деятельности, при этом они содержат в себе элементы сильных совместных позитивных эмоциональных переживаний;

- метод взаимообогащения эмоциями и чувствами окружающих. Учитель создает условия для визуального (опосредованного) и вербального выражения ребенком собственных чувств, их восприятия окружающими детьми, осмысления и проецирования на собственную систему переживаний.

3. Методы и приемы формирования опыта и поведения детей в области художественно-практической деятельности:

- *метод педагогического моделирования игр-драматизаций с наглядным показом школьниками альтернативных форм поведения*. Педагог моделирует ситуации, в которых дети проигрывают разнообразные способы поведения персонажей из художественных произведений. При этом им предоставляется возможность их прожить, осмыслить, принять верные в моральном отношении решения, задолго до того, как демонстрируемые ими внешние формы поведения станут жизненной реальностью;

- *метод проблемно-нравственных ситуаций, побуждающий детей к реальной нравственной активности*, когда педагог создает специальные условия для постановки детей в ситуацию зависимости, неравномерного распределения материала, совместного поиска форм и средств выражения определенной идеи и т.д., в результате чего дошкольникам необходимо осуществить нравственный выбор приемлемых в данной ситуации форм поведения и взаимодействия;

- *метод стимулирования гуманистически-ориентированных моделей поведения детей.* Организация положительного подкрепления нравственно-позитивных форм поведения школьников путем использования общественного мнения детского коллектива, художественного сравнения, рисунков и рассказов самих детей.

Отечественный опыт применения арт-терапии в школах отражен в работах М.Ю. Алексеевой, Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, А.В. Гришиной, Л.А. Аметовой, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левчен­ ко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской.

В экспериментах М.Ю. Алексеевой описывается оригинальный обучающий опыт с элементами арт-терапии. Использование элементов арт-терапии в обучении детей иностранному языку автор обосновывает необходимостью развития у них самостоятельного творческого мышления и воспитания креативной личности. Она отмечает, что применение в современной педагогике стимулирующих познавательную активность инновационных форм и методов работы, таких как метод выполнения «творческих заданий», зачастую сопряжено с рядом существенных трудностей, которые снижают их результативность [2].

М.Ю. Алексеева использование элементов арт-терапии рассматривает как «наиболее эффективный способ удовлетворения потребности личности в самовыражении, самопознании [2].

На основании представленных литературных материалов можно сделать следующие выводы:

1.Арт-терапия представляет такой способ воздействия, который основан на занятиях изобразительной деятельностью в контексте психологического сопровождения.

2. Предметом применения арт-терапии в образовании является поддержание или восстановление здоровья учащихся и их приспособление к обстановке образовательного учреждения методом реализации ее психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала.

## Психологические особенности эмоциональной сферы младших школьников

Изучение эмоциональной сферы младших школьников в отечественной психологии развивалось по нескольким направлениям. Взаимосвязь эмоций и мыслительной деятельности рассмотрена в работах Белоусовой А.К. (1999), Максудова М.М. (1993), Усманова Э.З. (1993). Формирование новообразований в младшем школьном возрасте и их влияние на эмоциональное самочувствие представлены в исследованиях Т.В. Андрющенко (1980), Л.И. Божович (1995), Л.С. Выготского (1997), А.В.Захарова. Влияние учебной деятельности на психическое и эмоциональное здоровье ребёнка освещено Л.И. Божович (1995), А.В. Захарова, М. Мамажанова (1983), В.С. Мухиной (1998), Г.А. Цукерман (1988), Д.Б. Элькониным (1977), П.М. Якобсоном (1966). Роль чувств в становлении и развитии мотивационной сферы школьника раскрыто в трудах А.К. Марковой (1990), П.М. Якобсон (1966). Особое внимание исследователей было обращено на процессы становления регуляции поведения, умение контролировать и управлять своими эмоциональными проявлениями. Эти вопросы рассматривали Л.С. Выготский (1997), Л.И. Божович (1995), В.В. Давыдов, А.К. Маркова (1978), Д.Б. Эльконин (1978). Выделенные Ж.Пиаже процессы децентрации младшего школьника получили своё развитие в работах Г.М. Бреслав.

Э. Эриксон назвал период младшего школьного возраста стадией трудолюбия /неполноценности, т.к. это тот период, когда дети либо развивают способность к овладению и взаимодействию с окружающей средой, либо терпят неудачу в развитии [43].

Д.Б. Эльконин называет период младшего школьника более «благополучным» в общей картине онтогенеза личности по сравнению с дошкольником и старшим школьником. Позади кризис дошкольного детства, до кризиса подросткового периода, периода «нормальных противоречий» - еще 5-7 лет. Однако этот возрастной период имеет и трудности, и исключительные потенциальные возможности для общего, в том числе и эмоционального развития[42].

Л.С. Выготский считает, что младший школьный возраст создает особую социальную ситуацию в развитии ребенка, имеет особый ведущий тип деятельности и психологические новообразования, характерные только для этого периода. Социальной ситуацией развития Л.С. Выготский называл отношения, которые складываются между ребенком и окружающей его социальной средой. «К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [12].

Социальная ситуация развития определяется кругом общения и характером взаимодействия ребенка с взрослыми, сверстниками, в семье, школе. Продвижение в общем «психическом развитии способствует возникновению стремления занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнить новую, важную не только для них самих, но и для окружающих действительность. Реализацию этого желания Л.И. Божович связывает со стремлением к новому социальному положению, к учению, как новой социально значимой действительности[5].

Л.И. Божович, давая характеристику младшего школьного возраста, обращает внимание на аффективную сферу ребенка. Она разделяет понятия «эмоция» и «переживание». В её понимании переживания не только ориентируют человека в пространстве, как эмоции, но и становятся содержанием психической жизни человека. Переживания младшего школьника пронизывают всю его сферу жизнедеятельности. Л.И. Божович уделяет особое внимание возрастным кризисам, считая их детерминантами возникновения эмоциональных переживаний[6, 37].

Д.Б. Эльконин рассматривает в качестве причин кризисов детства расхождение между ценностями образовательной системы, в которую включены дети, и возможностями взросления. По мнению автора, взросление часто проходит вне образовательной системы, а образование – вне системы взросления. В результате рассогласования систем взросления и системы образования могут возникать различные формы дезадаптации. Д.Б. Эльконин называет задачей школьника умение правильно определять образцы действий, правильно интерпретировать оценку, данную ученику учителем.

Перемены, обусловленные общим ходом развития младшего школьника, изменяют образ жизни, цели, приводят к значительным переменам в его эмоциональной жизни. Это проявляется в возникновении новых переживаний, новых, привлекающих к себе, задач и целей, в новом эмоциональном отношении к действительности.

Характеризуя эмоциональную сферу младшего школьника, Л.И. Божович отмечает изменение общего характера эмоционального реагирования (содержание, устойчивость и др.) Эмоции младшего школьника становятся более длительными, более устойчивыми и глубокими эмоциональные проявления [5].

В.В. Ковалев называет, младший школьный возраст «аффективным» эмоционально полноценным периодом развития. Теснейшая и глубокая связь эмоциональной сферы и личности по мере развития человека приобретает различные формы и различный характер. Как отмечалось ранее, у человека возникают различные чувства: периферические, мало затрагивающие личность, глубокие, определяющие сущность человека, его основные стремления и направленность. С возрастом такой характер чувств школьника становится более выраженным[25]. Как отмечает П.М. Якобсон «…формирование эмоциональной жизни ребенка по мере его развития заключается в том, что чувства начинают приобретать новое значение и смысл в его внутреннем мире. Они становятся не столько тем, в чем выражается живой отклик ребенка на все воздействия жизни и поступки людей, но превращаются в русло для выявления основных его интересов, устремлений, убеждений» [44].

Общий эмоциональный тонус младших школьников характеризуется жизнерадостным, бодрым настроением. Они чаще оживлены, веселы. Это возрастная норма их эмоциональной жизни. Влияние учебной деятельности на процесс и характер развития эмоциональной сферы лишь одна из сторон обоюдной связи этих значимых феноменов. Эмоциональная сфера, в свою очередь, также оказывает влияние на учебную деятельность ребенка «… эмоциональное начало в познавательном интересе составляет его важнейшие энергетические ресурсы, а эмоциональный настрой и эмоционально благополучный фон служат показателями познавательного интереса». Поэтому, «мажорное» настроение, изгнание с урока монотонности, скуки, пресыщаемости, страха, разочарования, постепенное освобождение урока от традиционных негативных стереотипов – одно из необходимых условий эффективного учебно-воспитательного процесса. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте не только источник, детерминанта эмоций и переживаний, но и естественный, непосредственный индикатор нормального эмоционального развития младшего школьника. Эмоциональное отношение к школе, к процессу учения и, особенно к учителю «… является своеобразным маяком в эмоциональном развитии младшего школьника. В норме это отношение, безусловно, положительное» [44].

Стандартизация условий жизни в школе приводит к тому, что эмоциональные и поведенческие отношения личностных свойств становятся более выраженными. Это проявляется в сверхвозбудимости, недостаточном самоконтроле, повышенной чувствительности, непониманием норм и правил, выдвигаемых взрослым.

Мышление младших школьников отличается конкретностью, синкретичностью. Конкретность детского мышления проявляется в ситуативности применения детьми знаний, понятий и правил поведения. Они еще затрудняются в переносе и адекватном их применении в сходной, но новой для них ситуации. Младшие школьники эмоционально относятся и переживают все, над, чем приходится думать.

Эти психологические особенности детей данного возраста использовал в своей работе А.В. Сухомлинский. Он отмечал, что решающую роль играет яркость, выразительность свойств предметов и явлений посредством которых воспитатель стремится донести до сознания воспитанников идею. Чем убедительнее для ребенка передаются в конкретной картине, образе существенные черты явления, тем заметнее переживаемые ребенком чувства, тем понятнее для него становится абстрактная мысль, тем больше стремится ребенок проявить свою объективность.

На особую роль оценки в эмоциональной жизни школьника указывал П.М. Якобсон. Он подчеркивал, что оценка педагога его успехов в учебной деятельности, оценка его классным коллективом, оценка родителей вызывает ряд переживаний: удовлетворение, радость от похвалы, от сознания, что все получилось хорошо, и переживание огорчения, недовольства собой; переживание своей неполноценности [44].

На зависимость ребенка младшего школьного возраста от мнений, оценок и отношений, окружающих его людей указывал также Д.Н. Исаев (1996). В.С. Мухина (1998) говорит о том, что осознание критических оценок, замечаний в свой адрес влияет на самочувствие ребенка и приводит к изменению самооценки. Однако, Д.Б. Эльконин считает, что уже к концу 1 класса социальная позиция школьника теряет мотивирующее значение, на смену приходят мотивы принуждения или соперничества.

Большинство исследователей отмечают в качестве важнейшей линии психического развития в данном возрасте становление системы произвольной регуляции (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, 1978), а также развитие самоконтроля. Важно то, что в процессе развития навыки самоконтроля становятся органичным элементом самосознания ученика и проявляются во всех видах деятельности. В процессе целенаправленного формирования самоконтроля, его навыки становятся органичным элементом самосознания и проявляются во всех видах деятельности. Становление самоконтроля как органичного свойства самосознания может рассматриваться в качестве важнейшего новообразования младшего школьника.

Самооценка в младшем школьном возрасте лежит в основе наиболее значимого мотива учебной деятельности – мотива достижения. С самооценкой связано и другое личностное образование – уровень притязаний, который целесообразно рассматривать как устойчивую потребность в определённой положительной оценке. Формирование самооценки происходит под влиянием оценок учителя, сверстников. Детям важно, чтобы положительная оценка была общепризнанной.

В исследованиях Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захаровой, была установлена взаимосвязь между уровнем сформированности учебной деятельности с особенностями самооценки младших школьников. Так дети, у которых уровень сформированности учебной деятельности высокий, обладают устойчивой, адекватной и рефлексивной самооценкой. Низкому уровню сформированности учебной деятельности соответствует недостаточная рефлексивность самооценки, ее большая категоричность и неадекватность.

Согласно экспериментальным данным Е.И. Савонько (1972) оценка учителя в первых классах воспринимается как вполне объективная и обладает безусловным приоритетом. И лишь к третьему–четвертому классу самооценка преобладает над оценкой учителя.

П.М. Якобсон указывает на то, что расширяющийся эмоциональный опыт лучше осознается школьником. Это в свою очередь приводит к наступлению нового момента в жизни школьника. Начинается «самовоспитание, стремление искоренить в себе какие-то черты, свойства, которые не отвечают его представлению о том, каким человеком надо быть, возникает желание развить в себе нужные черты личности». В этом возрасте ребенок начинает регулировать мир своих переживаний и чувств, соотносить со своими моральными представлениями [44].

К следующим изменениям автор относит повышение уровня управления своими эмоциями. Основной характеристикой развития эмоциональной сферы в этом возрасте является формирование направленности и моральных чувств.

Изменения касаются и поведения ребенка младшего школьник, которое характеризует более точным, дифференцированным освоением норм поведения. Именно они определяют поведение человека и характер его взаимоотношений с другими людьми. Попутно происходит усвоение тех норм поведения, которые «превращаются в какой-то своей части в его внутреннее требование к самому себе» [44].

Бурное эмоциональное реагирование у младшего школьника сохраняется на отдельные, задевающие явления. Однако в основном эмоциональное поведение приобретает новые черты. Младший школьный возраст способен более сдержанно выражать свои эмоции в том случае, когда он находится в коллективе. Ведь несдержанность в проявлении негативных чувств вызывает осуждение и подвергается обсуждению. При этом младший школьник достаточно бурно проявляет страх, недовольство, обиду, гнев во взаимоотношениях со сверстниками. Выражение таких отрицательных переживаний чаще происходит не столько в моторной форме, сколько в вербальной. Для младшего школьника характерна впечатлительность, эмоциональная отзывчивость на яркое, крупное, красочное.

В младшем школьном возрасте интенсивно формируются моральные чувства: чувство товарищества, ответственность за группу, сочувствие к горю, негодование при несправедливости. Их формирование происходит под воздействием увиденного примера, впечатления от слов взрослого, собственного действия. П.М.Якобсон особо подчеркивает, что младший школьник воспринимает слова взрослого о нормах поведения лишь тогда, когда они эмоционально задевают, когда он чувствует необходимость поступить именно так.

По данным многих исследователей младший школьный возраст является решающим в процессе становления фундаментальных, ведущих образований личности. В этом возрасте еще сохраняется сензитивность для переформирования и доформирования базовых основ личности, достижения оптимального уровня развития.

Основным фундаментом всех изменений личности Л.И. Божович считает формирование самосознания индивида. Изменение самосознания способствует изменению во всех сферах психической жизни, в том числе и эмоциональной. Формирующийся новый уровень самосознания младшего школьника наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции». «Внутренняя позиция» формируется в результате преломления внешних воздействий через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей. Происходит их обогащение, трансформация в особое центральное новообразование, характеризующее ребенка в целом. Именно внутренняя позиция определяет поведение, состояние и деятельность ребенка, всю систему его отношений к действительности, к самому себе, к окружающим людям [5].

Отличительной чертой младшего школьника Л.С. Выготский называет «начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребёнка [14]. С этого возраста « мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребёнок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я сердит», «я огорчён», «я добрый», «я злой», то есть у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [12]. По его словам, переживание ребёнка в этот период приобретает личностный смысл, что приводит к новому отношению к себе. Возникают такие новообразования как самолюбие и самооценка.

Л.С. Выготский считал причиной утраты непосредственности развития рефлексии и самооценки, «привнесение интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является противоположностью наивному и непосредственному действию свойственного ребенку». Следует отметить, что прочность тормозных процессов в этом возрасте невелика. «Самоконтроль», скорее является пока только «потенциальной возможностью» этого возраста.

Психологической теорией и практикой было доказано, что эмоциональные состояния человека могут выступать побудительными силами для различных поступков. Эмоции и чувства, которые имеют действенный характер, могут привести к изменению поведения, поступков, приводить к «взрывным» эмоциональным реакциям. Как справедливо отмечает Д.Б. Эльконин (1971) развитие мотивационно-эмоциональной сферы личности происходит в процессе усвоения ребенком общественных требований, норм и идеалов, так же как формирование интеллекта связано с овладением общественно выработанными способами практической и теоретической деятельности.

Эмоциональные состояния ребёнка являются побудительной силой действий, поступков, они могут стать «одним из серьёзных звеньев, определяющих мотивацию человека» (П.М. Якобсон). Избирательность и управление эмоциональными процессами становятся возможны благодаря выдвижению на первый план системы произвольной регуляции.

Особенности развития мотивационной сферы младших школьников подробно освещена в работах А.К. Марковой (1990). Она считает, что широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут преобразовываться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний). Широкие социальные мотивы развиваются от общего недиференцированного понимания социальной значимости учения к более глубокому осознанию причин необходимости учиться. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить одобрение учителя. Мотивы сотрудничества присутствуют в самом общем проявлении[30].

В жизни младшего школьника чувства выступают мотивами поведения. Негативные переживания (злость, озлобление, раздражение) могут вызвать агрессивное действие по отношению к обидчику. Но драка возникает в том случае, когда переживание достигает максимальной силы, и сдерживающие факторы отбрасываются.

Мотивы, возникающие на основе положительных переживаний (сочувствие, расположение, привязанность) приобретают у младших школьников более устойчивый характер, становятся более действенными (П.М. Якобсон, 1966).

Побуждения социального характера закрепляются в поступках, приобретают более стойкий характер. Это возможно в том случае, если ребенок испытывает соответствующее эмоциональное отношение, без которого невозможны изменения во внутреннем мире школьника, и его духовном облике.

Переживание такого чувства как обида младшим школьником происходит в тех случаях, когда ему не доверяют определенного поручения.

По мнению Л.И. Божович у детей в младшем школьном возрасте снижается количество непосредственных страхов, связанных с конкретными предметами, рассказами, страшными сказками и возрастает количество так называемых социальных страхов: страх показаться смешным, неловким и т.д. Страхи в младшем школьном возрасте приобретают социальный характер. Дети опасаются быть нежеланными, униженными, потерять отношения со своим социальным окружением. Как утверждает А.И. Захаров «социальные страхи» младшего школьного возраста в эмоциональном плане менее опустошительны, чем иррациональные страхи раннего детства, но, тем не менее, они наносят долговременный урон эмоциональному здоровью ребенка, истощают его. В младшем школьном возрасте проявления тревоги характеризуются субъективными ощущениями напряжения, ожиданием неблагоприятного, опасного развития ситуации, и проявляются в различных формах: замкнутость, плаксивость, двигательная расторможенность, нежелание учиться[20].

По данным Ф.Е Василюк, ребёнок при столкновении с травмирующей ситуацией осуществляет «особую внутреннюю деятельность по преодолению событий», то есть пытается переосмыслить травматическую ситуацию, возвращается к ней, осуществляет процесс переживания[11].

На возникновение новых, значимых социальных связей указывал П.М. Якобсон. Это касается отношений с учителем, с одноклассниками, а впоследствии и со всем коллективом школы. Новые требования к поведению, к учебной деятельности меняют самочувствие ребенка и становятся мощным фактором, влияющим на переживания[45].

Острое эмоциональное отношение младшего школьника, к коллективу, к мнению окружающих ведет к тому, что в круге его переживаний значимое место начинает занимать друг. Для младшего школьника друг – это тот, с кем можно вместе гулять, обмениваться впечатлениями, выполнять совместные действия, мечтать и т.д.

В своих исследованиях В.К. Котырло указывает на то, что для младшего школьника очень важна доступность целей, которая обуславливает уверенность и стимулирует усилие, позволяет определить отдельные промежуточные шаги к решению.

Младший школьник эмоционально откликается на характер имеющихся отношений, на изменение этих отношений в благоприятную или в неблагоприятную сторону, Л.И. Божович называет это проявлением «борьбы» за самоутверждение, за свою позицию среди окружающих. Эмоциональные проявления могут быть различными как по существу самой эмоции, так и по форме ее проявления .

Приход в школу выдвигает перед ребенком новые требования, новые правила в отношениях с другими людьми. В.В. Давыдов и В.Т. Кудрявцев подчеркивали, что задача превращения этих требований во внутренние регуляторы собственной деятельности в каждой конкретной ситуации взаимодействия детей и взрослого или друг с другом может быть для детей достаточно трудной. Это период перехода от непосредственной системы отношений со взрослыми к опосредованной [17].

Проанализировав процесс дифференциации системы «ребенок - взрослый», Д.Б. Эльконин пришел к выводу о возникновении особой системы отношений «ребенок - учитель». В это же изменяется и система отношений «ребенок - родитель». По мнению автора, систему «ребенок - учитель» можно скорее обозначить как «ребенок - общество», которое определяет отношение ребенка с родителями и другими детьми[42].

В младшем школьном возрасте сохраняется подражательность. Согласно исследованиям Л.С. Славиной, у детей уровень внушаемости выше, чем у взрослых, поэтому в незнакомых ситуациях младшие школьники следуют за сверстниками. Для детей этого периода конформное поведение становится типичным, и проявляется во всех видах деятельности. При этом независимо от выбранного типа поведения дети испытывают чувства смятения, испуга, напряжения и беспокойства[37].

Учитывая сложившиеся в психологии представления о развитии эгоцентрических и альтруистических мотивов, Т.П. Гаврилова (1977) предположила, что эгоцентрическая эмпатия более характерна для младших школьников, как более непосредственное переживание, отражающее центрированность маленьких детей на себе и своих переживаниях. Сочувствие, как более сложное, опосредованное нравственным знанием переживание, развивается позднее и более характерно для подросткового возраста[15].

Проведенное ею исследование показало, что эгоцентрическая форма эмпатии в большей степени характерна для младших школьников, поскольку уровень их психического развития не позволяет им выйти за пределы своей жизненной ситуации, встать на точку зрения других людей. Однако именно в этом возрасте происходит интенсивное накопление эмоционального и нравственного опыта, что становится основой для развития более высоких форм отзывчивости, альтруистического поведения.

Но, согласно исследованиям Л.П. Стрелковой, усвоение ценностей захватывает боле глубокие сферы личности, сопровождается борьбой противоположных побуждений, связано с кардинальной перестройкой отношений ребенка к окружающим и самому себе [4].

К числу новообразований мотивационной сферы, кроме потребности в познании и социальной компетенции, относится потребность в самостоятельности, которая заключается не столько в стремлении к автономии, сколько к собственной внутренней позиции, включающий образ «Я», самооценку, групповые ценностные ориентации (П.М. Якобсон, 1968).

Основными характеристиками эмоциональной сферы младшего школьника являются:

* легкая отзывчивость на происходящие события, эмоциональная окрашенность восприятия, воображения, умственной и физической деятельности;
* непосредственность и откровенность выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия и неудовольствия;
* готовность к аффекту страха; в процессе учебной деятельности ребенок переживает страх как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, в семье;
* большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения (на фоне жизнерадостности, бодрости, веселости), склонность к кратковременным и бурным аффектам;
* сильное влияние таких эмоциогенных факторов как успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
* слабое осознание и понимание своих и чужих эмоций; неверное восприятие мимики других людей и истолкование выражения чувств окружающими, что в свою очередь приводит к неадекватным ответным реакциям; исключение составляют базовые эмоции страха и радости.

Безусловно, эмоциональная сфера у младших школьников занимает доминирующее положение в восприятии ими мира и других людей. Детям этой возрастной группы свойственны импульсивность, впечатлительность, проявление эмоций в «чистом виде». В то же время, эмоциональная сфера в системе психической организации младших школьников является наиболее уязвимым звеном и требует целенаправленной профилактической поддержки, а в случае необходимости – своевременной квалифицированной коррекционной помощи.

Сензитивность младшего школьного возраста (интенсивность, широта диапазона психических новообразований, происходящих как в интеллектуально-волевой, так и в эмоциональной сфере, гибкость психических процессов) обусловливают открытость и особую восприимчивость детей данного возраста к воспитательным воздействиям коррекционно-развивающего характера.

# Глава 2. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии и интермодальной среды

## 2.1. Исследование уровня эмоционального развития детей младшего школьного возраста

Теоретическое изучение вопросов развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста раскрыло факторы, ведущие к эмоциональному развитию, и позволило выделить основные предположения, нуждающиеся в экспериментальной проверке.

Мы предполагаем, что изменениям в эмоциональной сфере будут способствовать:

1. Изменение отношений в системе «взрослый – ребёнок» и «ребёнок – ребёнок».
2. Организация специальной систематической работы как с лицами, оказывающими психологическую поддержку, так и с объектом психологической поддержки. При этом используются такие формы работы: индивидуальные занятия, тренинговые занятия, обучающие семинары, консультации. Основными приёмами психологической поддержки будут выступать: принятие ребёнка, сочувствие, поддержка словом, тактильные прикосновения, одобрение, похвала, рефлексия, авансирование, доверие.
3. Активное включение со стороны лиц, находящихся во взаимодействии с объектом поддержки посредством реализации опытно – экспериментальной программы по созданию интермодальной среды.
4. Изменения в эмоциональной сфере будут опираться на изменения эмоционального отношения к себе, к миру, к другим людям средствами интермодальной терапии искусством.

Экспериментальное изучение эмоциональных проявлений детей в условиях интермодальной среды и динамики эмоционального состояния проводилось в течение 2017 – 2019 гг. на базе МАОУ СОШ № 18 с УИОП г. Армавира. В исследовании приняли участие 60 детей младшего школьного возраста. В соответствии с целями экспериментального исследования нами было сформировано две группы. Контрольную группу (30 человек) составили дети, обучающиеся в 1 «Б» классе и не участвующие в опытно-экспериментальной программе. Экспериментальную группу (30 человек) составили первоклассники, обучающиеся в 1 «В» классе, с которыми проводилась опытно-экспериментальная работа.

Экспериментальное исследование проводилось в четыре этапа.

1. Подготовительный этап (2017-2018г.):

* определение целей и задач исследования;
* выбор объекта и предмета исследования;
* выдвижение основных гипотез;
* изучение научной литературы по обозначенной проблеме исследования.

Анализ научной литературы был посвящён рассмотрению проблем происхождения и определения места эмоций в личностном развитии, онтогенеза эмоциональной сферы личности, анализу особенностей эмоционального развития детей младшего школьного возраста, специфики эмоционального развития детей в условиях интермодальной среды. Анализ литературы позволил определить степень изученности проблемы, определить подходы к её рассмотрению. Нам удалось установить наличие нераскрытого потенциала в интермодальной среде в решении данных проблем. Это позволило в русле поставленных задач разработать план экспериментального исследования.

1. Констатирующий этап (2018 г.):

* определение целей, задач и методов экспериментального исследования;
* проведение пилотажного исследования;
* определение выборки респондентов;
* изучение состояния и ресурсов арт-терапии в образовании.

В соответствии с разработанным планом исследования, производился необходимый подбор методик, изучалось состояние проблемы в образовательных учреждениях.

1. Опытно – экспериментальный этап (2018 – 2019гг.):

* изучение динамики эмоционального состояния детей средствами арт-терапии;
* проведение, обработка и анализ экспериментальных данных;
* разработка программы опытно – экспериментальной работы по развитию эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста;
* разработка программы экспериментального курса «Я и мои эмоции» для педагогов и специалистов, работающих с первоклассниками.

В качестве задач экспериментального исследования нами были выдвинуты следующие:

* Изучение общего эмоционального состояния (тревожности, агрессивности, уровня эмпатийности, синтонности, враждебности, депрессивности, чувства незащищённости и неполноценности).
* Изучение эмоционального отношения младших школьников к себе, к миру, к другим людям.

1. Аналитико-обобщающий этап (2019 г.):

* работа, направленная на развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста посредством создания интермодальной среды в гимназии;
* уточнение теоретических выводов;
* разработка практических рекомендаций для учителей и специалистов, работающих с детьми младшего школьного возрастапо их эмоциональному развитию.

Выявлено, что к эмоциональным нарушениям младшего школьного возраста можно отнести: повышенный уровень тревожности, агрессивности, враждебности, неадекватность самооценки, переживание чувства незащищённости и беспомощности, низкий уровень эмоциональной регуляции, низкий уровень эмпатии, синтонности.

Для проведения исследования мы отобрали следующий диагностический инструментарий, обозначив цель и краткое содержание каждого метода.

1. Проективный тест эмоционально-личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентацией «Домики» О.А. Ореховой.Тест разработан на основе авторской модели эмоций в структуре личности и факте предпочтения эмоций[32].

Цель – изучение степени дифференцированности эмоций, спектра переживаний ребёнка, эмоционально-личностных отношений ребёнка. Методической основой теста «Домики» является цвето-ассоциативный эксперимент, применяемый в тесте отношений А. Эткинда. Процедура теста предполагает раскрашивание как выражение личностного отношения к определённым эмоциональным и социальным категориям. Применение цвето-ассоциативного эксперимента является реализацией факта предпочтения эмоций и позволяет проникнуть в глубинные слои психической организации социального опыта, который сложен для осознания и вербального выражения ребёнка. Используя цвет, ребёнок выражает своё отношение (эмоцию), не выходя за пределы своего актуального опыта.

Субъективно - ценностная система состоит из пяти блоков личностных отношений.

1. Блок базового комфорта и благополучия («счастье – горе»).
2. Блок личностного роста («справедливость – обида»).
3. Блок взаимоотношений или межличностного взаимодействия («дружба – ссора»).
4. Блок потенциальной агрессии («добро – зло)
5. Блок познания мира («восхищение – скука»).

Среди обозначенных блоков наибольшую ценность для нашего исследования имели: блок базового комфорта и благополучия, блок потенциальной агрессии, блок взаимоотношений или межличностного взаимодействия.

Блок «базового комфорта и благополучия» отражает общее развитие эмоциональной сферы младших школьников ребёнка, удовлетворённость или неудовлетворённость его основных потребностей (в ласке, внимании, заботе и т.д.).

Блок «личностного роста» отражает переживание детьми отношения к себе взрослых и сверстников, способность регулировать своё развитие эмоциональной сферы младших школьников, уровень выраженности чувствительности к оценкам и замечаниям других. Можно говорить о степени переживания чувства ущербности и неполноценности, об адекватности оценки поведения и эмоциональных реакций других.

Блок «взаимоотношений и межличностного взаимодействия» позволяет оценить эмоциональный аспект коммуникативного взаимодействия, уровень сформированности коммуникативных навыков, потребность в дружбе, во взаимоотношениях, эмоциональное отношения к взаимодействию.

Блок «потенциальной агрессии» отражает степень выраженности агрессивности, сформированность и выраженность сопереживания, сочувствия, умения пожалеть, поддержать.

Блок «познания мира» раскрывает особенности познавательного интереса, потребность и выраженность эмоциональных эстетических переживаний.

Критерием оценки являлся характер гаусовского распределения, при котором соответствие или несоответствие анализируемого распределения отношений нормальному статистическому распределению указывают на механизмы протекания психических процессов. В данном случае отношения школьников выступают на уровне эмоций или ценностей. Смещение кривой вправо отражает явное предпочтение эмоций или социального объекта, что указывает на наличие у них ценностной ориентации. Смещение кривой влево указывает на негативное отношение к данной категории. На приведённых графиках диаграммы 1 и 2 соответствуют последним местам рейтингового или негативного предпочтения, оценивающиеся соответственно 1 и 2 баллами. Диаграммы с 3 по 6 отражают позитивные предпочтения, соответствующие 4,3,2, и 1 – му местам, оценивающиеся соответственно 3,4,5, и 6 – ю баллами.

Во второй части теста отражаются эмоциональные переживания и отношения к различным сторонам жизнедеятельности.

1. Шкала явной тревожности CMAS. Цель - шкала явной тревожности для детей (The Children s Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого состояния детей 8 – 12 лет. Шкала была разработана американскими психологами А.Castaneda, B, R, McCandless, D.S. Palermo в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор (J.A.Taylor, 1953), предназначенной для взрослых. В России адаптация детского варианта проведена А.М. Прихожан[34].
2. Тест школьной тревожности Филлипса. Тест предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой [34].

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут быть зачитаны или предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос следует ответить однозначно «Да» или «Нет».

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. Далее подсчитывается:

* Общее число несовпадений с ключом по всему тесту. Если оно больше 50% можно говорить о повышенной тревожности ребёнка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
* Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется также как в первом случае. Анализируется общее внутреннее развитие эмоциональной сферы младших школьников школьника, во многом определяется наличие тех или иных тревожных синдромов (факторв) и их количеством.

Тест содержит 8 факторов тревожности. Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе – общее развитие эмоциональной сферы младших школьников ребёнка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживание социального стресса – развитие эмоциональной сферы младших школьников ребёнка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребёнку реализовать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения – негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряжённых с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим. Демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребёнка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон в отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребёнка.
9. Проективная методика «Дом. Дерево. Человек». При анализе рисунков детей мы опирались на выделенные симптомокомплексы: незащищённость, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, депрессивность, недоверие.
10. Проективная методика «Несуществующее животное» при анализе мы опирались на выделенные симптомокомплексы: самооценка, основательность, демонстративность, защита.

В качестве метода научного исследования нами использовалась беседа. Неоднократное применение данного метода в процессе групповой работы позволило выяснить отношение детей к различным видам деятельности, оценить степень понимания обсуждаемых вопросов, а также оказать психологическую поддержку в процессе межличностного взаимодействия.

На всех этапах исследования применялся также метод наблюдения. Не включенное и включенное наблюдение позволило отслеживать весь спектр эмоциональных проявлений в повседневной жизни ребёнка, в социальных, бытовых ситуациях. Запись протокола наблюдений была свободной, что позволяло фиксировать большой диапазон элементов эмоциональных проявлений и обеспечивало гибкость и точность в отображении объекта исследования.

Диагностические методики в процессе констатирующего эксперимента проводились с детьми в удобное для них время. Первичная обработка результатов диагностики проводилась психологом.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью стандартных методов математической статистики с использованием пакета компьютерных программ для статистической обработки данных «SATISTIKA 6.0.».

Для выявления характера распределения переменных каждого из исследуемых показателей были построены графические отображения их распределения в виде гистограмм, произведена оценка вида этих эмпирических распределений и исследовано соответствие их нормальному теоретическому распределению по критерию Колмогорова-Смирнова.

Для большинства показателей распределения переменных оказались далеки от нормального в соответствии с критерием Колмогорова-Смирнова (вероятность ошибки p>0,20), что позволило в дальнейшем использовать выбранные нами непараметрические методы статистического анализа. Для определения статистической достоверности различий эмпирических данных динамики показателей в контрольной и экспериментальной группах мы воспользовались методом вычисления Т-критерия Вилкоксона. Для определения статистической достоверности различий эмпирических данных контрольной и экспериментальной группы мы воспользовались методом вычисления U-критерия Манна-Уитни. В результате статистической обработки были получены:

1. Статистические показатели и уровни значимости для всех исследуемых показателей на соответствие распределения переменных нормальному закону распределения по критерию Колмогорова – Смирнова;
2. Статистические показатели средних значений, дисперсии, среднеквадратического отклонения и стандартной ошибки для всех исследуемых показателей;
3. Статистические показатели частоты встречаемости исследуемых признаков в процентном отношении;
4. Показатели и уровни значимости различий между средними значениями переменных для зависимых и независимых выборок по t-критерию и u-критерию в соответствии с задачами исследования;

Опытно – экспериментальный этап нашего исследования был ориентирован на изучение особенностей эмоционального состояния детей в условиях интермодальной среды. В зависимости от задач, стоящих перед экспериментальным исследованием, мы условно разделили его на три этапа:

* + Изучение динамики эмоционального состояния в контрольной группе;
  + Изучение динамики эмоционального состояния в экспериментальной группе;
  + Сравнительный анализ эмоционального состояния детей контрольной и экспериментальной группы в период пребывания в социально – реабилитационном учреждении.

При изучении динамики эмоционального состояния детей мы выделили условно три периода (Т):

1. Адаптационный.
2. Коррекционный.
3. Заключительный.

Согласно целям и задачам экспериментального исследования, мы провели сравнительный анализ показателей значений выраженности эмоционального состояния в контрольной группе и экспериментальной группы. Далее нами было предусмотрено проведение сравнительного анализа, который показал степень выраженности показателей эмоционального состояния контрольной и экспериментальной групп на всех этапах пребывания. Такой сравнительный анализ осуществлялся после внедрения программы «Я и мои эмоции».

Первоначально мы проанализировали динамику эмоционального состояния в контрольной группе. Изучение эмоционального состояния в адаптационный период позволило выявить следующее. Блок базового эмоционального комфорта: характер распределения по параметру «счастье» выглядит следующим образом. У большинства детей отношение к понятию «счастье» выражается на уровне эмоции, то есть они чувствуют себя счастливыми или несчастными. При этом, несмотря на то, что «счастье» занимает первое ранговое место среди позитива, это говорит не столько о переживании счастья детьми, сколько о его актуальности (Рис. 2).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.2. Соотношение вариантов ответов(%) по параметру «счастье»

Анализ данных на втором этапе показал, что «счастье» по-прежнему занимает первое место среди позитива, но его значение несколько ниже. В этом случае мы можем говорить о том, что дети на этом этапе чувствуют себя более комфортно, их основные потребности удовлетворяются, в их повседневной жизни значительное место занимают позитивные эмоциональные переживания. При проверке значимости различий данных адаптационного и коррекционного периода обнаружено смещение кривой вправо, что говорит о выраженности позитивных переживаний (при р<0.005). На заключительном этапе значимых различий не обнаружено, а при анализе значений адаптационного и заключительного этапа незначительное смещение кривой влево, что говорит о снижение уровня базового комфорта при (при р<0.005).

Распределение по параметру «горе» (негативный полюс отношения базового доверия) показало, что среди девочек и среди мальчиков этот блок занимает довольно значимые позиции. Анализ данных отражает, что большинство поставили «горе» на первое место. Очевидно, данное отношение более глобально и формируется под влияние различных факторов – деструктивные семейные отношения, неуспешность в обучении, нарушения в межличностном общении со сверстниками и взрослыми, и многие другие (Рис. 3).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис. 3. Соотношение вариантов ответов (%) по параметру «горе»

В результате сравнительного анализа на втором этапе значимых различий по данному параметру не обнаружено. Но к заключительному периоду происходит смещение значений в сторону усиления негативных переживаний (при р<0.001). Такая зависимость обнаружена при сравнении значений адаптационного и заключительного периода. (при р<0.005).

Анализ распределения по параметру «справедливость» указывает на тенденции, аналогичные параметру «счастье». Данный параметр занимает второе ранговое место среди позитива. Однако следует отметить, что, как и «счастье» «справедливость» для детей младшего школьного возраста имеет очень ярко выраженную окрасу. Это подтверждает анализ результатов по следующему параметру.

Характер распределения по параметру «обида» отражает тот факт, что, во-первых, этот параметр выступает на уровне эмоций, дети ощущают себя в разной степени обиженными; во-вторых, тот факт, что некоторые поставили «обиду» на первое место, говорит о том, что чувство обиды актуализировано. Это подтверждается и положением обиды среди негатива, «обида» занимает первое ранговое место. На коррекционном этапе пребывания показатели значений имеют значимые различия в сторону снижения выраженности данного эмоционального состояния (при р<0.001). К заключительному периоду пребывания значимых различий не обнаружено. Однако при сравнении значений адаптационного и заключительного этапа наблюдается выраженная тенденция к снижению (при р<0.001).

Как мы отмечали ранее, для детей младшего школьного возраста «дружба» становиться ценностью. Анализ результатов исследования показал, что для большинства детей это отношение выражено на уровне эмоции. Успешность процессов социализации, стиль родительского со-взаимодействия, удовлетворение базовых потребностей определяют формирование отношения к дружбе как к ценности. Значимых различий между показателями на всех этапах пребывания не обнаружено (Рис. 4).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис. 4. Соотношение вариантов ответов (%)по параметру «дружба»

Понятие «ссора» также остаётся негативным явлением для большинства детей, «ссора» занимает второе ранговое место по негативу. При этом отношение к «ссоре» неоднозначно и зависит от стиля взаимодействия и успешности в деятельности. Анализ данных позволяет сделать вывод, что на коррекционном этапе пребывания отношения детей становятся более доброжелательными, дети меньше ссорятся, более адекватны в поведении. Значимость различий выражена между адаптационным и коррекционным этапом (при р<0.001), а между адаптационным и заключительным этапом значимых различий не обнаружено (Рис.5).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.5. Соотношение вариантов ответов(%) по параметру «ссора»

Анализ распределения по параметру «добро» показал, что это понятие для большинства детей является ценностью. Однако дети скорее ждут проявление добра к себе, чем готовы сами проявить доброе отношение. Оценка данного параметра оказалась неоднозначной. Несмотря на то, что «доброта» занимает третье ранговое место по позитиву, равное количество детей поставили доброту на 1,2 и 5,6 – ые места (Рис. 6).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.6. Соотношение вариантов ответов(%) по параметру «добро»

Для большинства детей «злоба» выступает как негативное явление, и отношение к ней проявляется на уровне эмоции. Высокие показатели по этому параметру говорят о том, что происходит накопление агрессивности, обусловленное сложившейся ситуацией в жизни ребёнка, неумением взаимодействовать и т.д. Анализ динамики выраженности показателей по данному параметру показывает выраженную тенденцию к повышению в течение всего периода пребывания ребёнка в социально – реабилитационном учреждении (при р<0.001) и (при р<0.005). (Рис. 7)



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.7. Соотношение вариантов ответов (%)по параметру «зло»

Отношение к понятию «восхищение» в большинстве выступает как эмоция. Данный параметр занимает самое низкое ранговое место среди позитива.

При анализе значимости различий показателей выявлено, что на протяжении всего периода пребывания ребёнка степень выраженности параметра «восхищение» увеличивается от адаптационного периода к коррекционному (при р<0.005), а от коррекционного к заключительному снижается (при р<0.001). При сравнении показателей адаптационного и заключительного периода значимых различий не обнаружено.

Анализируя эмоционального отношения к миру, другим людям, к социально значимым видам деятельности, распределение параметров на всех сроках пребывания выглядит следующим образом. Как видно наиболее актуальными являются «встреча с родителями», «школа» и «будущее». Несмотря на то, что «встреча с родителями» по-прежнему занимает первое ранговое место на втором этапе, нами обнаружена значимость различий в сторону повышения выраженности данного параметра (при р<0.005). при сравнительном анализе значений коррекционного и заключительного этапа обнаружена тенденция в снижению степени выраженности (при р<0.005), а при сравнении значений адаптационного и заключительного этапа обнаруживаются совпадения.

Анализ данных, полученных с помощью Шкалы явной тревожности CMAS показал значительное повышение общего уровня тревожности отмечено у 72% детей и лишь 28% имеют нормальный или низкий уровень общей тревожности. Однако в процессе освоения программы «Я и мои эмоции» эти показатели претерпевают значительные изменения. Так к концу начального периода адаптации 34% детей имеют нормальный или несколько повышенный уровень тревожности. Состояние очень высокой тревожности свойственно 18% детей. (Табл. 1)

*Таблица 1*

**Динамики состояния тревожности**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Стены | Уровень | Адаптационный  период | Коррекционный  период | Заключительный  период |
| 1-2 | Низкий | 9% | 9% | 7% |
| 3-6 | Нормальный | 10% | 16% | 9% |
| 7-8 | Несколько повышенный | 9% | 18% | 24% |
| 9 | Явно повышенный | 44% | 39% | 41% |
| 10 | Высокий | 28% | 18% | 20% |

Данные первичной обработки подтверждаются и результатами статистической проверки значимости различий. Так значимость различий между адаптационным и коррекционным этапом составляет снижение общего уровня тревожности на этапе реализации коррекционных (при р<0.001).

Тест школьной тревожности Филипса позволил рассмотреть более глубоко и дифференцировано проявления тревожности. Анализируется не только общее развитие эмоциональной сферы младших школьников, но и определяются факторы, влияющие на тревожное состояние. Общий показатель тревожности практически не отличается от результатов, полученных по шкале CMAS. Так 41% детей имеют повышенный уровень тревожности, 20 % уровень тревожности высокий.

Анализ факторов позволил выявить, что наиболее тревожным фактором является «переживание социального стресса» (7,2балла из 11 возможных). Второе ранговое место принадлежит «фрустрации потребности в достижении успеха» (средний балл 7,8 из 13 возможных) и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (4,9 из 8 возможных).

Эти данные подтверждаются показателями значимости различий. Так при сравнении показателей адаптационного и коррекционного периода значимые различия не обнаружены. Сравнительный анализ коррекционного и заключительного этапа показал значимые различия по следующим факторам: снижение выраженности переживаний социального стресса (при р<0.001), снижение уровня фрустрации переживания успеха (при р<0.005), снижение страха ситуации проверки знаний (при р<0.001), снижение уровня переживания страха не соответствовать ожиданиям окружающих (при р<0.001), повышение уровня сопротивляемости стрессу (при р<0.001). (Рис. 8)



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.8. Динамика школьной тревожности

При анализе данных адаптационного и заключительного периода были выявлены достоверные значимые различия по следующим шкалам: повышение уровня переживаний социального стресса (при р<0.005), увеличение страха проверки знаний (при р<0.001), повышение уровня страха не соответствовать ожиданиям окружающих и снижение способности сопротивляться стрессу (при р<0.001).

Результаты проективных методик «Дом. Дерево. Человек» и «Несуществующее животное» позволяют высказать предположение о степени наличия того или иного психоэмоционального параметра. Сравнительный анализ показателей враждебности и конфликтности в адаптационный и коррекционный период показал снижение степени выраженности этих показателей. Попадая в новую среду, человек склонен к ориентировочным реакциям, чаще защитно-агрессивным. По мере адаптации в школе защитно-агрессивная позиция ослабевает (при р<0.005). Демонстративность как защитная реакция имеет ту же тенденцию к снижение (при р<0.005).

Переживания чувства неполноценности и незащищённости выражено на начальном этапе адаптации, однако в процессе взаимодействия и осуществления коррекционного воздействия данные показатели значительно снижаются (при р<0.001). К концу периода пребывания отмечено понижение чувства незащищённости (при р<0.001).

Такой показатель как депрессивность отражает снижение общего фона настроения, подавленность, неудовлетворённость сложившейся ситуацией. Динамика выраженности показателей выглядит таким образом, снижение на втором этапе (при р<0.001).

Мы отмечали ранее, что общий фон тревожности, наличие ощущения страха перед неизвестным у детей достаточно высок. Показания данного теста позволили выявить направленность защиты. Так в адаптационный период пребывания дети, в основном, «защищались», а в процессе коррекции мы можем говорить о взаимовключённости детей в жизнь друг друга, что в свою очередь снизило уровень защищённости (при р<0.001).

Отмечается значимость различий по критерию «основательности несущей части фигуры» по отношению к размеру всей фигуры, означающий самообладание, уверенность, обдуманность, обнаружена не была (Рис.9).



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис. 9. Динамика эмоционального состояния по тесту «Дом. Дерево. Человек»

Признаками тревожности явились преображения человека в виде овальной схемы, крона- клубок, цветок в окне, штрих кроны, дерево-схема и др. [36].



адаптационный Т коррекционный Т заключительный Т

Рис.10. Динамика эмоционального состояния по методике

«Несуществующее животное»

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Развитие эмоциональной сферы младших школьников в период адаптации характеризуется фрустрированной потребностью в удовлетворении основных потребностей (признании, любви, заботе, ласке). Наибольшую тревогу вызывают высокие показатели уровня тревожности, особенно школьной. Этот факт объясняется неготовностью детей к школьному обучению, несформированностью учебных навыков, низким уровнем мотивации. В сфере межличностных коммуникаций обнаружено нарушение способности понимать и распознавать состояние партнёра. Отмечено снижение эмоционального фона настроения, эмоциональная неустойчивость в поведении. Нами обнаружены переживания детьми чувства собственной неполноценности и ущербности.
2. Изучение эмоциональной сферы на коррекционном этапе пребывания позволило обнаружить следующие изменения: снижение уровня общей тревожности, стабилизацию общего эмоционального фона, значительное снижение агрессивности. Нами отмечены более доброжелательные отношения со сверстниками и взрослыми, потребность в сохранении и поддержании отношений, выраженность способности к сопереживанию, сочувствию, эмпатии. При этом тревожность, связанная с проблемами обучения в школе, не претерпела значительных изменений, что обусловлено неспособностью справиться с учебной нагрузкой, низким уровнем эмоционально-волевой регуляции. Произошло смещение потребности во взаимодействии с семьёй на взаимодействие с ближайшим окружением.
3. На заключительном этапе пребывания нами обнаружены изменения в эмоциональном самочувствии школьников. Эти изменения в первую очередь отразились в понижении общего уровня тревожности, агрессивности, враждебности. Поведение, в большей степени, стало носить конструктивный характер.

**Выводы.**

1. Мы определи, что эмоциональное благополучие ребенка во многом зависит от его безусловного принятия взрослыми, соотнесения требований взрослых с возможностями ребёнка, последовательность, аффективная устойчивость самих родителей. Отсутствие эмоциональной поддержки опосредованно влияют на развитие эмоциональной сферы младших школьников ребёнка через неустойчивость самооценки, искаженный образ собственного «Я», нерешительность, поиск одобрения.

2. Среди причин эмоционального дискомфорта и неблагополучия могут выступать «несовпадение между репрезентативной системой ученика и учителя»; смысловая роль оценки; несформированность навыков учебной деятельности и общения; отсутствие интермодальной среды

3. Эмоциональная сфера у младших школьников занимает доминирующее положение в восприятии ими мира и других людей. Детям этой возрастной группы свойственны импульсивность, впечатлительность, проявление эмоций в «чистом виде». В то же время, эмоциональная сфера в системе психической организации младших школьников является наиболее уязвимым звеном и требует целенаправленной профилактической поддержки, а в случае необходимости – своевременной психологической помощи.

**2.2. Развитие эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии и интермодальной среды**

В современной науке существуют различные подходы к интерпретации термина «среда». В рамках данного исследования особый интерес представляет изучение подходов к функционированию и моделированию среды, разрабатываемых в рамках педагогики, психологии и различных видов искусств. Данные науки, рассматривая среду как педагогическую категорию, изучают значение и функции системы «среда-личность» в воспитании, развитии и обучении подрастающего поколения на всех возрастных уровнях. Поэтому под средой здесь понимается «субъективно пережитая человеком объективная реальность, то есть только то, с чем он вступает во взаимодействие в жизни, к чему он как-то относится и что оказывает на него влияние» [1]. Согласно данному подходу к психолого-педагогическому потенциалу среды учеными выделены такие понятия, как «развивающая образовательная среда» (В.Д. Семенов, В. А. Ясвин); «среда развития ребенка» (М.Черноушек); «социокультурная среда» (Н.В. Гусева), «воспитательное пространство», т.е. специально организованная всеми субъектами образования воспитательная «среда в среде» (В.В. Андреева, Б.З.Вульфов, А.В.Гаврилин, Н.О. Гафурова, И.Д. Демакова, Е.В. Кабанова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), «художественно-эстетическая среда» (Е.А. Лазарь, С.Х. Раппопорт, Р.М.Чумичева, Л.К. Шепетис), интермодальная среда творческого выражения (И.В. Бирюкова, П.Книля, Х. Барба, М. Фукс, А.И. Копытин). Последнее направление возникло в России в начале 21 века и ему характерны следующие тенденции (Сидорова В.В.):

1. Тенденция к полимодальности или использование различных видов искусств, для выражения, связанных с различными модальностями.

Такой подход связан с представлением о том, что один и тот же человек видит, слышит, двигается, смотрит, использует различные органы чувств и следовательно для него должно быть естественно выражаться, используя голос, движение, краски.

1. Тенденция к безоценочному выражению и беспристрастному наблюдению за феноменами психоэмоциональной жизни, воспринимаемые не как «плохие и хорошие, «желательные и нежелательные», а как одно из проявлений сознания.
2. Тенденция к импровизации как возможности непосредственно наблюдать проявления жизни «сознания - тела», которое как известно функционирует как поток, живое непрекращающееся движение, где один образ, мысль, ощущение, чувство, движение сознания влечет за собой другое.
3. Тенденция в современном искусстве в создании образа или череды образов, оставляющих пространство для полифонии восприятия и высвобождении ресурсов в сознании воспринимающего.
4. Тенденция исследовать миф и ритуал. Проявляющаяся в использовании ритуалов как в современном искусстве, так и в терапии творческим выражением очевидная связь различных видов творчества с ритуалами, использование их в повседневной жизни. Трансперсональная теория также в различных своих аспектах является основой для терапии творческим выражением. Часто группы по арт-терапии начинаются со складывания мандал из цветных платков или пения песен, посвященных земле, где устанавливается связь с землей, с временем года, что особенно актуально в больших городах. На группе или в индивидуальной терапии могут изготавливаться предметы, которые потом могут дома использоваться в домашних ритуалах. Например, стих.

Несмотря на разнохарактерные интерпретации учеными представленных терминов, на наш взгляд, они достаточно близки по смысловому содержанию. Поскольку под ними понимается определенная система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, которая включает «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий» [33], обеспечивающих возможности для качественного изменения всех субъектов образовательного процесса.

Раскрывая условия и механизмы взаимодействия среды и личности, изложенные в работах Б.А. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.В. Петровского. По их мнению взаимоотношения среды и личности можно охарактеризовать как процесс взаимовлияния, двуединый процесс: благодаря деятельности человека среда изменяется; в процессе же этих преобразований изменяется сам человек. Следовательно, среда может быть источником развития и воспитания, так как в ней заданы конкретные средства для перевода необходимых нравственно-ценных качеств из фиксированной социальной формы в процессуальную индивидуальную.

Важно отметить, что взаимодействие субъекта со средой распадается на два относительно самостоятельных процесса: создание или преобразование среды и ее освоение, опредмечивание (переход человеческих способностей в предмет и воплощение в нем) и распредмечивание (раскрытие сущностных сил, вычерпывание их из предметов). При этом вся совокупность влияний среды на личность будет уподоблять ее этой среде, делать ее личностью заданного типа.

Таким образом, относительно нашего исследования можно сделать вывод, что педагог, решая поставленные в задачи, может действовать опосредованно через создание и организацию среды жизнедеятельности ребенка. Однако необходимо понимать, что среда не складывается сама по себе, активизация ее возможностей происходит благодаря специально организуемой деятельности по созданию, преобразованию и освоению этой среды. Следовательно, грамотное проектирование и моделирование среды педагогом совместно с детьми, на наш взгляд, будет способствовать созданию принципиально новых возможностей для развития личности по отношению к уже имеющимся.

Проблеме организации развивающей пространственно-предметной среды в школе уделяют внимание в своих исследованиях Р.Б. Стеркина, Н.А. Реуцкая, В.И. Логинова, Л.А. Венгер, Р.М. Чумичева и др. Однако основополагающим исследованием по данной теме является работа группы авторов В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, которые разработали концепцию построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых.

Опираясь на вышеуказанные исследования и рекомендации ученых об особенностях функционирования развивающей пространственно-предметной среды образовательного учреждения, мы использовали термин интермодальная арт-педагогическая среда, так как она представлена проникновением искусства и творческим выражением.

Основной целью организации такой среды является создание системы условий и отношений вокруг ребенка, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, способствующих совершенствованию, закреплению и обогащению его эмоционального опыта, приобретенного в ходе занятий по разработанной нами программе « Я и мои эмоции».

Программа психопрофилактических занятий «Я и мои эмоции» для 1-го класса реализуется в рамках спортивно-оздоровительного модуля вне­урочной деятельности в начальной школе.

***Цель программы:*** помочь первокласснику научиться понимать себя, свои эмоции, приобрести уверенность во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, найти свое место в школьной жизни.

***Основные задачи:***

* создать условия для эмоционального развития ребенка средствами интермодальной терапии, искусством;
* способствовать реализации приобретенных знаний, умений и навыков;
* содействовать развитию рефлексии учащихся, помочь в осознании своих эмоциональных состояний;
* развить опыт неформального общения, взаимо­действия, сотрудничества;

В основу программы положены следующие принципы:

* *Недирективность* развития эмоциональной сферы. Взрослые не программируют конкретные изменения и сроки их появления у школьников, а создают условия для изменений, организуя вокруг них определенное феноменальное поле. Для всех детей проводятся развивающие занятия, где созда­ется возможность для развития и изменений, однако изменения не рассматриваются как обязательные.
* *Креативность* лежит в основе формирования потребности в творчестве, ориентирует на саморазвитие, обеспечивает творческое усвоение знаний.
* *Опора на внутренние ресурсы и самостоятель­ность детей* предполагает побуждение детей к самостоятельному поиску решений, акцентирование их ответственности за собственные выборы. Реа­лизация этого принципа обеспечивается использо­ванием практически на каждом занятии специально составленных интермодальных средств, стержнем которых является опора на внутренние ресурсы.
* *Жизненный оптимизм.* Принцип основывается на утверждении: человек способен и стремится раз­виваться в направлении личностной зрелости даже в неблагоприятных обстоятельствах.

Эти принципы определяют стратегию и тактику профилактики и формирования психологического здоровья детей.

***Оборудование, материалы:*** компьютер, музы­кальный центр, индивидуальные листы для работы, бланки с домашним заданием; картинки с различ­ными эмоциональными состояниями, таблички с названиями эмоций, магниты, желательно мультимедийный проектор, маркеры.

***Форма занятий:*** занятия с игровыми элементами, включающие в себя: развивающие игры; упражнения; этюды; рассматривание рисунков и фотографий; чтение художественных произведе­ний; рассказ учителя и рассказы детей; сочинение историй; беседы; моделирование и анализ заданных ситуаций; слушание музыки; рисование, лепка, ритмика и др.

**Тематический план курса «Я и мои эмоции»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Название темы развивающего занятия** | **Кол-во часов** |
|  | Занятие1 по теме «Эмоции и чувства» | **1** |
|  | Занятие 2 по теме «Эмоции и невербальные средства» | **1** |
|  | Занятие 3 по теме «Рисование эмоции» | **1** |
|  | Занятие 4 по теме «Краски эмоции в рисовании цветом» | **1** |
|  | Занятие 5 по теме «Эмоции и изобразительные средства в фотографии» | **1** |
|  | Занятие 6 по теме «Мои эмоции» | **1** |
|  | Занятие 7 по теме «Эмоции и музыка» | **1** |
|  | Занятие 8 по теме «Словесное рисование» | **1** |
|  | Занятие 9 по теме «Музыкальное рисование» | **1** |
|  | Занятие10 по теме «Эмоции в движениях и жестах: лепка» | **1** |
|  | Занятие11 по теме «Эмоции в движениях и жестах: танец» | **1** |
|  | Занятие12 по теме «Творческая мастерская «Дерево эмоции»» | **1** |
| Всего часов | | **12** |

***Условия проведения:*** со всем классом еженедельно, с октября по май. Занятия включены в расписание внеурочной деятельности. Один час равен 45 мин (содержание программы «Я и мои эмоции» см. *Приложение № 1*).

В центре нашего внимания были качественные характеристики создаваемой нами арт-педагогической среды эмоционального содержания.

Одним из главных направлений развития эмоциональной сфе­ры у младшего школьника — это появление способности управ­лять эмоциями, т. е. произвольность поведения. Эмоции постепенно становятся более осмысленными, начинают подчиняться мышлению, когда школьник усваивает различные способы действия и нормы поведения, соотно­сит результаты своей деятельности с целями и с ре­зультатами других.

Эти представления легли в основу разработанной нами системы создания интермодальной среды развития эмоционального контроля и коррекции эмоциональных процессов младших школьников.

Основой психологической работы с проблемными в эмоциональном плане детьми является синтез арт-терапевтических методов. В общем, можно сказать, что сутью системы мето­дов психологического развития эмоциональной сферы является обучение ребенка созданию особого рода пси­хологической атмосферы, благоприятным образом ска­зывающейся на эмоциональном состоянии, настрое чувств и мыслей ребенка, а, тем самым, на характере его действий и поступков. Не исключая важности и значения индивидуальной работы с детьми, мы отводим ей вспомогательную роль, а приоритет отдаем группо­вым занятиям, исходя из следующих оснований: во-пер­вых, инициатива в создании эмоциональной атмосферы общения младшего школьника со взрослым принадлежит в основ­ном последнему, а школьник в этом смысле чаще всего пассивен, во-вторых, психологические проблемы школьника наиболее ярко обнаруживают себя в процессе обще­ния со сверстниками, в-третьих, разработанная нами система психологического обеспечения детей ориентирована на внедрение в практику воспитания детей в усло­виях школы.

В процессе разработки системы интермодальной среды по развитию эмоциональной сферы мы основывались на представлениях выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского о роли твор­чества в психическом развитии ребенка. Согласно его концепции, основой творчества является эмоциональное воплощение.

Работа велась нами по следующей схеме. Первокласснику дается представление об эмоциональной атмосфере (от­части на уровне интуитивного понимания). На первом этапе дети учатся «заражаться» эмоциональной атмо­сферой. Детям объясняют, что такое эмоции (ритуал приветствия), сопровождая описание соответствующих эмо­ций прослушиванием музыкальных произведений и по­казом репродукций картин, фотографий, сочетаний кра­сок разной эмоциональной окрашенности. Ощутив раз­личие в эмоциональных переживаниях, дети постепенно начинают обращаться к собственному эмоциональному опыту, вспоминая где и когда они испытывали подобные чувства. Эта работа облегчает этап «заражения» определенной эмоциональной атмосферой в процессе активного воплощения. Дается музыкальный фрагмент н детям предлагается исполнить импровизированный танец, выполнить какое-либо действие, характер кото­рого соответствовал бы эмоциональной атмосфере, навеенной музыкой. Некоторые дети при выполнении этого задания совершенно отрешаются от внешнего мира, уходят в себя в процессе ритмического движения. Но детям выполнить это задание непросто — в своих действиях они ориентированы на оценку руково­дителя, что придает особый «показательный» характер их действиям.

Приведем пример, иллюстрирующий такое занятие. На одном из занятий мы предложили детям сочинить танцевальную импровизацию на хорошо им знакомую и любимую музыку П. И. Чай­ковского «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик». За­звучали первые звуки вальса, большинство детей посте­пенно погружались в сказочную атмосферу, гениально созданную композитором, отрешаясь от действительно­сти, забывая на миг обо всем на свете, полностью под­чиняя свои движения прекрасной музыке П. И. Чайков­ского. Видно, музыка затронула тончайшие струны дет­ской души, никого из детей не оставила равнодушным. Внимательно вглядываемся в лица детей и замечаем, что некоторые дети, прекрасно чувствуя музыку, стараясь как можно лучше передать пластикой своего тела все изменения в звучании музыки(см. в программу «Я и мои эмоции»).

В условиях интермодальной среды работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей разворачивается в трех направлениях 1)усвоение представлений о невербальных средствах выражения эмоций, 2)развитие понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоциональ­но значимых ситуациях, 3) проверка и оценка соб­ственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков.

Решая первую задачу, мы предлага­ем детям в разных контекстах наглядно убедиться в том, что различные настроения, эмоциональные пережи­вания выражаются в конкретных позах, жестах, мими­ке, движениях, характере контакта взглядов и психологической дистанции.

Вторая группа методов работы по развитию эмоцио­нального опыта ребенка была связана с формировани­ем понимания смысла и значения различных форм по­ведения людей в эмоционально значимых ситуациях. Для этого мы представляли детям различные модели анализа поведения, такие, например, как анализ реак­ций в стрессовой ситуации (уверенная, неуверенная, аг­рессивная).

Следующий этап работы является особенно важным для получения навыков эмоциональной регуляции и со­здания эмоциональной атмосферы. Это этап насыщения эмоциональной атмосферой приобретенного опыта пове­дения в эмоционально значимых ситуациях. Сложные ситуации мы брали из жизни самих школьников. Предложенная ситуация анализировалась с помощью заданной модели анализа поведения (например, на ос­нове знания о реакциях в стрессовой ситуации). Да­лее, с помощью знаний о невербальных средствах вы­ражения эмоций и полученных навыков в этой области предлагалось разыграть ситуацию, показать, как по­ступил бы сам ребенок в предлагаемом контексте, как поступил бы заяц, волк, медведь. Результаты всесто­ронне оценивались как с позиций правильности анали­за ситуации, так и с позиций адекватности воплощаемой атмосферы.

Заключительным этапом работы явилась оценка и проверка собственного текущего опыта поведения в эмоционально значимых ситуациях. Для этого в течение всего года педагог, работающий с детьми, детально фиксировал возникшие в данной группе конфликты и именно эти реальные, «свежие» и «горячие» ситуации становятся объектом обсуждения, интерпретации и во­площения. В процессе такой работы дети учатся пони­мать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Именно здесь они осознают реальный смысл и значение формирования эмоциональ­ной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и социальных отношений в группе.

Опыт работы с детьми показывает, что создание благоприятной эмоциональной атмосферы самими детьми является чрезвычайно эффективным средством регуля­ции поведения каждого и группы в целом. На значение этого метода указывает закон общего эмоционального знака, подробно описанный Л.С. Выготским [13]. Согласно этому закону, доминирующее чувство подбирает от­дельные элементы действительности и комбинирует их в связь, которая обусловлена изнутри нашим настроени­ем. Эти представления о том, что доминирующая эмо­ция подбирает впечатления, мысли и образы, которые созвучны актуальному представлению и могут лечь с основу создания интермодальной среды.

Формирование уверенности в себе и нивелирование тревожности осуществляется нами в нескольких направ­лениях, среди которых можно отметить формирование у детей оптимистического склада мышления и миро­ощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освобождаться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, освобождаться от текущих жизненных стрессов, а также укрепление ува­жения к себе, доверия к своим способностям, умениям и навыкам.

Формированию позитивной установки и оптимисти­ческого эмоционального склада мироощущений способ­ствует концентрация внимания детей на том приятном, добром, радостном, что нас окружает.

Если необходимо повысить самооценку ребенка, упрочить его уверенность в себе и самоуважение, можно воспользоваться простым и эффективным приемом, суть которого заключается в том, чтобы раскрыть пе­ред ребенком его возможности, способности и умения. Процедура упражнения такова: каждого ребенка в классе по очереди просят назвать по крайней мере пять вещей, которые он делает хорошо. Например, ребенок говорит: «Я умею крепко дружить, помогать другим, хорошо читать, быстро бегать». Учитель записывает отве­ты каждого, в свою очередь убеждая детей в том, что хорошо и правильно гордиться своими достоинствами и достижениями и стремиться поделиться ими с друзья­ми. Временами можно повторять эту процедуру. Если ребенок затрудняется ответить о своих достижениях, учитель указывает ему на это: «Ты хорош в том и том...». В этом ему помогают другие дети. Интересно, что, заявив о своих достоинствах, ребенок берет на себя некоторую ответственность и стремится впредь следо­вать высокому, установленному им самим стандарту. Однако не следует много раз повторять одно и то же упражнение; большего эффекта можно достигнуть из­менив его форму. На наших занятиях очень популярной оказалась вариация описанного выше приема, в которой учитель перечисляет вслух уме­ния, доступные детям, а школьники поднимают руки, когда считают, что они делают это хорошо. При этом называют умения наблюдать, внимательно слушать, правильно говорить, смеяться, терпеливо сидеть или стоять, долго ходить пешком, прыгать через веревочку, кататься на велосипеде, бегать, прыгать, играть, акку­ратно носить одежду, помогать взрослым, что-либо изо­бражать, рисовать, лепить, учиться, читать, думать, радоваться красоте природы, дружить, совершать хоро­шие поступки. Эти упражнения помогают ребенку со­здать образ самого себя не только как умелого, силь­ного и волевого, но и как ответственного человека. Во- многом это способствует осознанию своих эмоциональ­ных переживаний, осмыслению отношения к себе, ста­билизации самооценки и связанных с ней эмоциональ­ных переживаний. Этим же целям служит психологиче­ское упражнение, в котором детей по очереди просят закончить фразу из следующих фраз:

«Было бы хорошо сейчас... (закончить фразу).

Я знаю, что могу сделать... (перечислить).

Лучше всего мне удается... (перечислить).

Я постараюсь изо всех сил... (что сделать?).

Я готов сейчас же... (что сделать?).

Я уже сегодня... (что хорошего сделал?).

Оказывается, совсем не трудно... (что сделать?).

В самом ближайшем будущем я готов... (что хорошего сделать?).

Я очень хочу для своих друзей... (что хорошего сделать?)

Больше всего я люблю... (что именно?).

Лучше всего мне удается... (что сделать?).

Меня очень радует... (что?).

Я достаточно силен (умен, ловок), чтобы... (что сде­лать хорошего?).

Я уверен, что могу... (что сделать?).

Я обязательно научусь в будущем... (чему?).

Мои друзья особенно ценят во мне... (что?).

Родители часто хвалят меня... (за что?)».

Другим направлением снижения тревожности и повышения уверенности в себе является обучение детей умению отвлекаться от неприятных и тревожных мыс­лей, бороться с каждодневными мелкими житейскими стрессами. Здесь необходимо научить детей не беспо­коиться по поводу того, что выходит за рамки их конт­роля. Например, девочка разбила чашку и горько плачет. Учитель может утешить ее такими словами: «Это не беда, что чашка разбилась. Такие неприятно­сти иногда случаются с каждым из нас. Тебе не помо­гут слезы, потому что все уже произошло. Слезы и расстройства не сделают чашку целой. Давай не будем плакать, а лучше вместе уберем осколки. Может быть, этот неприятный опыт сделает нас впредь осторожнее». Здесь важно отметить, что фиксация на неприятных пе­реживаниях, подкрепляемая укорами и замечаниями взрослых, усугубляют тревожность, мнительность и по­дозрительность ребенка. Мы рекомендуем всячески из­бегать этого, поскольку ущерб от разбитой чашки не стоит тех неприятных психологических последствий, ко­торые приносит горе ребенка по этому поводу.

Все упражнения по оптимизации эмоционального со­стояния лучше проводить с группой детей, поскольку зарождающаяся радость распространяется контагиозно и передается друг другу. Так, наблюдая детей на перемене, учитель отмечает среди них грустных, плакси­вых, скучных и расстроенных. Собирая их вместе, он затевает новую игру. Все неприятности, переживания, страхи, обиды, злость предлагается представить в виде неприятной серой массы (типа тины или грязной ваты), скатать в комочек и передать учителю (психологу). Педагог из рук в руки принимает этот воображаемый комочек (средоточие стресса) и опуска­ет в пакет или сумку, которая торжественно закапы­вается в землю. Эта процедура символизирует уничто­жение всех неприятностей и, действительно, дети зара­жаются радостью и умиротворением в результате этих действий. При повторении этого упражнения его реко­мендуется видоизменить, предложив детям, находящим­ся в умывальной комнате в процессе мытья рук, пред­ставить, что стресс смывается струей воды.

Другой эффективный прием оптимизации эмоцио­нального состояния — это переключение с неприятных впечатлений на приятные. Так, можно предложить уны­лому или сердитому ребенку представить себя телеви­зором. Психолог произносит текст следующего содержа­ния: «Ты немного похож на телевизор, твоя головка имеет множество разных каналов — счастливые каналы\* грустные каналы, каналы страха, каналы беспокойст­ва, хорошие и плохие каналы. Все они находятся внут­ри твоей головки и ты их можешь контролировать. Ты можешь решить, какой канал ты выберешь на следующий день. Внутри тебя находится пульт управления. Если ты находишься сейчас на канале обиды, немед­ленно отключи этот канал, подумав о чем-нибудь дру­гом— о хорошем, добром, шутливом или забавном. Итак, сначала определи, ка каком канале ты находишь­ся, а теперь, — внимание!-—если ты на плохом или не­приятном канале, то немедленно его отключи, переклю­чившись на приятный, радостный канал. Если ты на­ходишься на хорошем канале, то отстрой свой телеви­зор, сделай картинку ярче, звук громче и наслаждайся передачей с хорошего канала, думая о чем-нибудь при­ятном».

Дети мысленно нажимают на кнопку переключателя программ или делают движения рукой (крутят пугови­цу, нажимают на кнопку одежды). Это упражнение способствует не только избавлению от неприятных эмо­ций, но и их осознанию, что делает эмоциональные ре­акции более осмысленными. Приемы такого рода очень помогают при страхах. Иногда мы переключаем внима­ние на приятный объект воображения, который приду­мываем и задаем сами. Например, это может быть смешной клоун, раздающий детям подарки.

Переключение можно использовать в самых разных ситуациях. Так, плачущему ребенку дают в руки секун­домер и говорят, что он может плакать пока стрелка не достигнет определенной отметки, а после этого нуж­но немедленно перестать плакать, так как ровно в это время все несчастья его покинут. Вообще можно пере­ключать фокус внимания с неприятных переживаний на приятные любым неожиданным, необычным и забав­ным способом. Необходимо добиться утверждения у ре­бенка ровного положительного тона его эмоциональных переживаний, который является необходимым фоном любого вида его деятельности.

2. Интермодальное пространство среды становилось фактором нравственных изменений детей при условии, если являлось пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо было найти ответы***.***

3. Оснащение артпедагогической среды осуществлялось с учетом принципа повторения и закрепления того материала, который дети прорабатывали на занятиях по предложенной нами программе «Я и мои эмоции». Так, среда насыщалась знакомыми для детей дидактическими пособиями, литературой, детскими рисунками с целью их дальнейшего осмысления, закрепления, обыгрывания.

4. Кроме того, требования к создаваемой среде пребывания младшего школьника были обусловлены его возрастными особенностями – первоклассник только учится управлять эмоциями. Поэтому интермодальная среда должна предоставлять личности конкретную наглядно-образную предметность. В связи с этим, для обогащения артпедагогической среды нами активно использовались функциональные и эстетические возможности визуально-изобразительного искусства как материального носителя человеческой ценности, поскольку оно становилось значимой для младших школьников (вызывая у них определенные эмоции, переживания).

5. Деятельность должна вызывать у младших школьников удовольствие и сильные, достаточно устойчивые положительные эмоции. Они должны испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, когда у них возникает желание заниматься самостоятельно.

6. Деятельность младших школьников должна быть направлена на раскрытие их творческих возможностей.

7. Деятельность младших школьников должна предлагать цели, которые немного превосходят их возможности и уже достигнутый уровень выполнения действий.

Развивающим возможностям интермодальной среды в формировании личности младших школьников не уделяется должного внимания. Необходимым психолого-педагогическим условием выступает создание среды, в которой объекты искусства и продукты детской деятельности в процессе взаимодействия детей наделяются эмоциональным откликом. Своеобразие принципиально нового построения среды, названной нами интермодальной, заключается, во-первых, в том, что в ней синтезированы предметные и социальные образующие жизненного мира ребенка; во-вторых, в ней созданы условия для проявления и переживания ребенком собственной субъектности. В результате этого, интермодальнаясреда предстает в разных измерениях: как источник познания, как средство обмена эмоциональным опытом, как поле практической самореализации личности и как воспитательное пространство, обеспечивающее влияние детей друг на друга. Таким образом, смоделированная нами интермодальная среда позволила проявиться активности младшего школьника, в которых находят свое выражение когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты личности младшего школьника.

**Заключение**

Актуальность вопроса формирования творческой личности обусловлена, с одной стороны, социально-экономической динамикой и интересами обществ, неизбежностью разрабатывания инновационных, нестандартных идей, отбора эффективных стратегий в развитии всех социальных отношений. С другой стороны, процессами гуманизации образования, где центром и ценностью является человек, его способности и возможности реализации в современном мире. Творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. В связи с этим возникает потребность развития, саморазвития, самосозидания.

Обобщая результаты исследований ученых о закономерностях воздействия среды на личность и жизнестойкость, и собственного опыта организации системы внешних условий, стимулирующих эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста, необходимо сделать следующие выводы. В современной образовательной практике развивающим возможностям интермодальной среды не уделяется должного внимания. Однако для осуществления процесса эмоционального развития обязательным психолого-педагогическим условием выступает создание среды, в которой объекты искусства и продукты детской деятельности в процессе взаимодействия детей наделяются развивающими функциями. Своеобразие принципиально нового построения среды, названной нами интермодальной артпедагогической, заключается, во-первых, в том, что в ней синтезированы предметные и социальные образующие жизненного мира младшего школьника; во-вторых, в ней созданы условия для проявления и переживания первоклассником собственной субъектности. В результате этого, артпедагогическая среда предстает в разных измерениях: как источник познания, как средство обмена эмоциональным опытом, как поле практической самореализации личности и как развивающее пространство, обеспечивающее влияние детей друг на друга. Таким образом, смоделированная нами артпедагогическая среда позволила проявиться тем видам эмоциональной активности младшего школьника, в которых находят свое выражение когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты личности младшего школьника.

Для эффективного развития эмоциональной сферы необходимы не разовые действия соприкосновения с искусством, а постоянный длительный процесс, включенный в образ жизни группы. Поэтому для поддержания достаточного для всех участников взаимодействия уровня эмоциональной напряженности, стимулирования гуманного отношение ребенка к миру и творческого поиска основных форм взаимодействия необходимо было создать вокруг ребенка среду разнообразных искусств (живопись, лепка, фото, танец, музыка и т.д.) способную к изменениям. Вследствие этого моделируемая интермодальная артпедагогическая среда выступала как постоянно меняющаяся, находящаяся в беспрерывном становлении, например использовалось периодическое обновление ее содержания (выставочных композиций, дидактических игр, литературы).

Интермодальная среда становилась фактором эмоционального развития младших школьников при условии, если являлось пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для них вопросами, на которые им необходимо было найти ответы. Если дети воспринимали его как собственную территорию, за которую они несут ответственность, в художественно-оформительской работе по созданию, импровизации и изменению которой они принимают активное участие.

Устройство группового помещения обеспечивало младшему школьнику возможность нерегламентированной привлекательной индивидуальной или совместной деятельности, свободного доступа к играм, игрушкам, материалам для творчества, а также удобство их использования в целях минимизации конфликтов.

Осуществлялся профессиональный отбор качества игрушек и оборудования. Поскольку игрушки заменяют реальные предметы и становятся носителями определенных отношений между людьми, предпочтение отдавалось таким педагогически ценным образцам, которые, потенциально могли стимулировать эмоционально-позитивную реконструкцию поведения ребенка в сторону гуманности. Например, были сведены к минимуму игрушки на военную тематику (пистолеты, ружья), агрессивные игрушки. Имелось значительное количество игр на нравственную тематику (настольных, сюжетно-ролевых).

Оснащение артпедагогической среды осуществлялось с учетом принципа повторения и закрепления того материала, который дети прорабатывали на занятиях по предложенной нами артпедагогической программе. Так, среда насыщалась знакомыми для детей дидактическими пособиями, литературой, детскими рисунками с целью их дальнейшего осмысления, закрепления, обыгрывания.

Кроме того, требования к создаваемой среде были обусловлены его возрастными особенностями. В связи с этим для обогащения артпедагогической среды активно использовались функциональные возможности созданной арт-продукции как материального носителя нравственной ценности, поскольку она становится значимой для школьников (создавая ее они испытывали определенные чувства, переживания).

Наполнение интермодальной среды эмоционально насыщенным арт-содержанием возможно при наличии разнообразных источников информации:

- библиотеки детской литературы, фонотеки, куда вошли рассказы, сказки, стихи, песни, загадки, пословицы, поговорки, собственные сочинения детей, родителей и взрослых (на основе вымышленных или реальных событий из жизни группы);

- репрезентативной коллекции репродукций картин, выполненных профессиональными художниками;

- детских альбомов с рисунками, папок - раскладушек, книжек - ширм, посвященных определенным нравственным темам;

- разнообразных выставок детских работ, работ родителей, сотрудников образовательного учреждения;

- индивидуальных и коллективных дневников искусства, где школьник мог отразить, пользуясь доступными ему художественными способами, свои мысли, чувства, впечатления от общения с искусством;

- дидактических материалов, пособий для самостоятельной познавательной деятельности, рассчитанных на систематизацию имеющихся у младших школьников представлений. С ними школьник занимался индивидуально, осуществляя самопроверку собственных знаний. Следует отметить, что дидактических материалов для самостоятельной работы школьников с учетом погружения их в условия совместной артпедагогической игры было разработано достаточно много. Необходимыми компонентами такого погружения явились следующие составляющие: 1) актуализация игрового отношения ребенка к нравственно-эстетической ценности; 2) воссоздание имеющейся системы эмоциональных отношений; 3) включение ребенка в ситуацию художественного диалога или деятельностного взаимодействия. К средствам организации погружения в артпедагогическую игру можно отнести: изготовление и употребление продуктов искусства, предметно-деятельностное моделирование на основе знакомых правил поведения, эмоциональное экспериментирование, сюжетно-ролевое взаимодействие.

При этом необходимо ориентировались на субъект - субъектную систему взаимодействия между детьми и актуализацию субъектной позиции самого ребенка, когда он становится готовым как к влиянию на себя других людей, так и к обогащению собой пространства взаимодействия. Таким образом, для стимулирования, проявления, обогащения и закрепления поведенческого опыта со сверстниками были созданы условия, ставящие младшего школьника в ситуации взаимозависимости, взаимообучения, взаимооценивания и взаимоконтроля как при осуществлении совместной деятельности, так и саморазвития.

Интермодальная арттерапевтическая среда:

Создает положительный эмоциональный настрой в группе, способствует развитию эмпатии, чувствованию другого человека.

Облегчает процесс коммуникации со сверстниками, родителями, педагогами, другими взрослыми. Совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия, раскрепощенности, открытости и уверенности.

Укрепляет культурную идентичность ребенка в многонациональных коллективах.

Позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально.

Дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме, позволяет проработать подавленные мысли и эмоции. Работа над рисунками, картинами, скульптурами – безопасный способ разрядки разрушительных и само разрушительных тенденций.

Развивает чувство внутреннего контроля, создает условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулирует развитие сенсомоторных навыков, функций правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и невербальные способы коммуникации.

Содействует творческому самовыражению, развитию воображения, эмоционального опыта, практических навыков творческой деятельности.

**Список использованной литературы**

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: истоки и направления развития//Вопросы психологии.- 1995.- № 2. - С. 130-137.
2. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. - М.: АПК и ПРО, 2003.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Изд. Центр «Академия», 2001.- 248 с.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. Учебное пособие.- М., Когито. – 2019.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 352 с.
6. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - 96с.
7. Большой энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Норинт, 2004. - 1600с.
8. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. - М.: Мысль.- 1986.
9. Бреслав Г. М. Эмоциональные отклонения как первичный показатель деформаций процесса формирования личности // Личность в системе межличностных отношений. - М., 1983. - Ч. 2. - С. 274 - 276.
10. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением.- М.: Академ. проект, Деловая книга, 1999.
11. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций.- М., 1984. - С. 45-47.
12. Выготский Л.С. Проблема возраста. //Собрание сочинений в шести томах. Т.4. Детская психология. - М.: Педагогика, 1984. - С. 244-269.
13. Выготский JI.C. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ [и др.], 2008. – 670 с.
14. Выготский, JI.C. Собрание сочинений: в 6 т. - М. : Педагогика. - Т.2. Мышление и речь. - 1982. - 504 е.; Т.З. - 1983 е.; Т.4. Детская психология / Л.С. Выготский. - 1984.-432 с.
15. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. - № 5. – С.107-114.
16. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2004.
17. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
18. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987.- 157 с.
19. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопросы психологии. – 1974.
20. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М, 2000.
21. Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. — СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. - 400 с.
22. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб, 2002.
23. Киселев М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми  — СПб.: Речь, 2006. — 160 с
24. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей. – М.: [Речь](https://www.labirint.ru/pubhouse/3851/), 2018 г.
25. Ковалев А.С. Психология семейного воспитания. – М.: Просвещение, 1980. – 255с.
26. Лебедевой Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система за­нятий. - СПб.: Речь, 2008. - 256 с.
27. Лебединский В. В. Никольская О. С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М., МГУ. - 1990.
28. Мануйлов Ю.С. Предметно-эстетическая среда учебного коллектива и ее влияние на личность старшеклассников. Автореф. дис. …канд. пед. наук.- М., 1985.
29. Мануйлов, Ю. С. Опыт освоения средового подхода в образовании [Текст] : учебно-методическое пособие / Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. - Москва; Нижний Новгород : Растр-НН, 2008. - 219 с.
30. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992. - 180с.
31. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста / Ермолаева М. В., Миланович Л. Г.; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии, 1996. - 104 с.
32. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка. СПб: «Речь», 2002. – 112с.
33. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учеб.для студентов высш. и сред. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / [И.Б. Котова и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. - 5-е изд., стер. - М.: Академия, 2004  - 509 с.
34. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. – Воронеж, 2000.
35. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. – М.:МИФ, 2015. – 336 с.
36. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потешкина.- М.: Диктант,1992.- С. 62-240.
37. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1966. - 150с.
38. Фресс П., Плаже Ж. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
39. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1993.
40. Чехов М. Литературное наследие : [в 2 т.] / Михаил Чехов ; [сост. И. И. Аброскина; вступ. ст. М. О. Кнебель; Рос.гос. арх. лит. и искусства, Музей МХАТ]. - [2-е изд., испр. и доп.]. –М.: Искусство, 1995.
41. Шуртакова Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. - Казань, изд-во Казан.ун-та, 1987. – 108с.
42. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 416 с.
43. Эриксон Э. Детство и общество. - Спб.: Питер, 2018. - 448 с.
44. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков.- М.: Изд-во 1961.
45. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации:Избр. психол. тр. / П. М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. - 304 с.

*Приложение № 1*

**Содержание программы психопрофилактических занятий**

**«Я и мои эмоции» для 1-го класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Название темы развивающего занятия** | **Кол-во часов** |
|  | Занятие 1 по теме «Эмоции и чувства» | **1** |
|  | Занятие 2 по теме «Эмоции и невербальные средства» | **1** |
|  | Занятие 3 по теме «Рисование эмоции» | **1** |
|  | Занятие 4 по теме «Краски эмоции в рисовании цветом» | **1** |
|  | Занятие 5 по теме «Эмоции и изобразительные средства в фотографии» | **1** |
|  | Занятие 6 по теме «Мои эмоции» | **1** |
|  | Занятие 7 по теме «Эмоции и музыка» | **1** |
|  | Занятие 8 по теме «Словесное рисование» | **1** |
|  | Занятие 9 по теме «Музыкальное рисование» | **1** |
|  | Занятие 10 по теме «Эмоции в движениях и жестах: лепка» | **1** |
|  | Занятие 11 по теме «Эмоции в движениях и жестах: танец» | **1** |
|  | Занятие 12 по теме «Творческая мастерская «Дерево эмоции»» | **1** |
| Всего часов | | **12** |

***Занятие 1 по теме «Эмоции и чувства»***

Ход занятия

*Ритуал приветствия.*

(Дети ходят по классу, здороваются друг с другом рукопожатием (обниманием) и говорят друг другу добрые слова)

*Вступительная беседа.* Добрый день, ребята. Сегодняшний наш разговор будет посвящен теме, которая может показаться и простой, и сложной, но в то же время очень интересной. Я надеюсь, вы сможете сформу­лировать ее название.

*(Беседа может сопровождать видеоряд из фотографий людей в различных эмоциональных состояниях в сопровождении соответствующий музыки.)*

Это есть у людей и животных.

Это проявляется в разном возрасте.

У людей разных национальностей, религий.

Этому подвержены люди разных профессий.

Так или иначе это проявляется у всех, но по- разному. Кто-то учится управлять этим всю жизнь, кому-то это дается легче. Без этого не обходится ни один день в жизни человека, без этого жизнь была бы скучной и однообразной. Именно это делает об­щение интересным, насыщенным.

О чем будет наш сегодняшний разговор?

*Версии.*Об эмоциях, чувствах.

*Психолог.*Эмоции — это проявление наших чувств, другими словами — проявление нашего настроения. Чувства могут проявляться по-разному. И сегодня на уроке мы будем учиться распознавать разные эмоции, чув­ствовать их, изображать.

А какие эмоции вы знаете?

*Версии.*Радость, грусть, обида, удивление, страх, спокойствие, гнев.

*Задание 1*

(*Работа на индивидуальных бланках с надписями эмоций*)

Выберите и обведите зеленым цветом название тех эмоций, которые вам приятно испытывать, а красным карандашом подчеркните неприятные для вас эмоции. Итак, какие эмоции вы подчеркнули? Какие обвели? Скажите, можно ли разделить на какие- то группы названия этих эмоций?

*(Приятные или неприятные / положительные и отрицательные.*

*Один из участников на доске располагает назва­ния в два столбика с помощью участников.)*

Давайте убедимся в том, что мы правильно рас­пределили эмоции по группам. Скажите, что про­исходит с вашим самочувствием, если вы злитесь? Если грустите?

*Версии.*Пропадает аппетит, начинает болеть голова, живот, самочувствие ухудшается, можно заболеть.

Если радуетесь? Удивляетесь? Спокойны?

*Версии.*Самочувствие улучшается, появляется бод­рость, хочется что-то делать.

Итак, постараемся обобщить ваши наблюдения. Возможно, наше самочувствие зависит от настроения, тех эмоций, которые мы испытываем. Сохранять здоровье важно — это залог благополучия, при котором человек может добиться своих целей в жизни, реализовать свои мечты. А насколько мы с вами правы или нет, вы проверите дома.

***Занятие 2 по теме «Эмоции и невербальные средства»***

Ход занятия

*Основная часть*

*Вступительная беседа.* Скажите, каким образом можно опре­делить, какое настроение у человека?

*Версии.*По выражению лица.

Давайте посмотрим, насколько хорошо вы умеете это делать. Попробуем по графическому изображению эмоции определить ее.

*Задание 2*

*(Работа на индивидуальных бланках)*

Рассмотрите пиктограммы с разными выражения­ми лица. Постарайтесь соотнести название эмоции с ее графическим изображением.

*(Один человек работает у доски с набором кар­точек (приложение 2), остальные — на листах.)*

Давайте обсудим, что у нас получилось. Что вам помогло определить название эмоции?

*Версии.*Выражение лица.

*Обсуждение.*В психологии это называется МИМИКА.

Ваш опыт общения помог вам определить название эмоции. Запишите в своем листе, что такое мимика.

*(На доске появляется слово «мимика».)*

Следующее упражнение поможет выявить, на­сколько хорошо в живом общении мы можем опре­делять настроение собеседника.

*Упражнение «Зеркало» (работа в парах)*

Вам в парах предлагается выполнить следующее задание. Встать друг перед другом. Один из вас — зеркало, другой — человек перед зеркалом. Договоритесь, кто из вас будет выполнять какую роль.

Итак, человек изображает, зеркало повторяет его движения. Постарайтесь изобразить разные эмо­ции. Можете использовать пиктограммы.

Теперь поменяйтесь ролями.

Обсуждение

Что у вас получилось?

Какие трудности возникли?

Удалось ли передать собеседнику ту эмоцию, которую вы задумали?

*(Версии детей.)*

*Обсуждение.*Не всегда удается точно изобразить эмоцию, чтобы было понятно собеседнику. У каж­дого свои особенности лица, подвижность его ча­стей, от этого зависит, насколько точно на лице от­ражается эмоциональное состояние.

*Задание 3(Работа в парах)*

Один человек изображает эмоцию, второй должен угадать ее. Вы представляете 3 разные эмоции. Дого­воритесь, кто из вас будет выполнять какую роль. По­старайтесь учесть опыт предыдущего упражнения.

Поменяться ролями.

*Обсуждение*

Что у вас получилось?

Какие трудности возникли?

Когда вы изображали разные эмоции, что еще, кроме мимики, участвовало в этом?

*Версии.*Движения рук, головы, тела.

*Обсуждение*. Совершенно верно. Движения тела, рук, ног в психологии называются ЖЕСТАМИ. Для чего вы это делали?

*Версии.*Чтобы точнее передать эмоцию.

*Обсуждение*. Закончите фразу «Жесты — это...».

*(На доске появляется слово «жесты».)*

Скажите, пожалуйста, какие эмоции легче было определять? Очевидно, те, которые чаще испытыва­ете или видите в жизни, а те, которые испытываете редко, сложнее. Так? И что из этого следует?

*Версии детей*

Нужно развивать способности понимать настрое­ние других людей. Скажите, что, кроме мимики и жестов, помогает нам определять эмоции?

*Версии детей*

*Задание 4(Работа на индивидуальных бланках)*

Произнесите с разными интонациями и высотой голоса фразу «Добрый день».

*Обсуждение*. Вывод: голос и интонация — это тоже проявление эмоций.

*(На доске появляются слова «голос», «интонация».)*

Как вы считаете, в жизни могут пригодиться уме­ния распознавать состояние человека по его мимике и жестам, голосу и интонации? Для чего это важно?

*(Версии детей.)*

В общении с окружающими людьми очень важно уметь распознавать эмоции по мимике, жестам чело­века, интонации, чтобы точнее понимать его состоя­ние. Это позволяет сделать общение интересным, может оказать поддержку, если это необходимо.

Уверена, вы это делаете очень часто. Сейчас мы в этом убедимся, выполнив следующее задание.

*Задание 5*

*(Работа на индивидуальных бланках)*

Какие слова ты говоришь другу, чтобы его пора­довать? А какие слова друзья говорят тебе? Выбери и подчеркни синим карандашом те слова, которые говоришь ты, а зеленым карандашом обведи слова друзей. Можешь придумать и написать свои слова.

*Обсуждение.*К сожалению, бывает так, что окру­жающие нас люди не всегда точно могут опреде­лить наше настроение и поэтому не могут оказать нам поддержку и внимание, в котором мы нужда­емся. Мы с вами убедились, что могут возникнуть трудности в понимании эмоционального состояния человека по его мимике и жестам. Как сообщить о своем эмоциональном состоянии?

*Версии****.***Сказать.

*Обсуждение.*Есть слова, которые помогут вам лучше описать свое состояние, и тогда окружающие смогут

оказать вам поддержку. В психологии они называют­ся «Я-сообщения». Давайте познакомимся с ними.

*Примеры фраз можно разместить на доске или на экране:*

*Мне приятно... Меня огорчает... Меня радует... Мне неприятно... Мне грустно... Меня волнует... Я в восторге от... Я ожидаю... Я расстроен... Я до­волен...*

*Обсуждение.*Что в них общего?

*Версии*. Я, МНЕ.

*Обсуждение.*Значит, о чьем самочувствии они сообщают?

*(Версиидетей.)*

Действительно, они сообщают о самочувствии того, кто говорит. Выберите одну фразу, которую бы вы хотели закончить.

(*Версии.*)

Рефлексия

*Ритуал прощания*

*Задание 6*

*(Работа на индивидуальных бланках)*

*Обсуждение.*Пришло время подвести итоги нашей работы. Сделаем мы это следующим образом. Те­перь, когда вы умеете разными способами прояв­лять и определять эмоции, я вас попрошу на листе с помощью слов, графического изображения эмоции изобразить свое настроение, которое у вас было на уроке, описать его словами.

*(Некоторые дети отмечают, что им грустно, и они расстроены. Необходимо уточнить, чем имен­но вызваны переживания. Как правило, тем, что занятие быстро закончилось, а хочется продолже­ния. Попросите отметить свое настроение во вре­мя занятия.)*

***Занятие 3 по теме «Рисование эмоции»***

Ход занятия

На доске надпись:

ЭМОЦИИ (чувства)

*Обсуждение.*

* Что это такое, вы сейчас сами поймете.
* Вы знаете, почему иногда люди бывают злыми, раздражительными, грубыми? (*Версии*).
* Оказывается, внутри каждого человека живут его внутренние враги и его внутренние друзья — это и есть его эмоции. Это существа, которые мы сами в себе часто не видим (потому что не умеем), но они бывают хорошо заметны у других. Они определяют поведение человека. (*Дети выдвигают версии*).
* Вот, например: наступил твой одноклассник тебе нечаянно на ногу или толкнул. В этот момент просыпается в человеке его внутренний враг под именем ЗЛОСТЬ и шепчет: “Разозлись, нагруби, ударь!” И самое интересное в том, что некоторые люди слушают приказы, нашептывания этого врага и следуют им в своем поведении. В этот момент человеком владеет и управляет его внутренний враг. Если человек не может справиться с подобного рода врагами, они овладевают человеком, принимают вместо него решения. В такой момент человек становится рабом своих отрицательных эмоций-врагов.
* Как вы думаете, какой вред могут принести людям прячущиеся в них враги, если человек не умеет с ними бороться, не знает как освободиться от них?
* А знаете, что еще интересно? Когда “злодей” добивается своего (заставляет человека поступить плохо), он успокаивается и снова прячется. И в этот момент человек становится самим собой, и люди часто начинают жалеть о своих поступках. А с вами не было такого, что вы сожалели, что зря нагрубили, обидели, даже ударили?
* В этот момент человек начинает думать, рассуждать сам, а до этого за него думал враг.
* А как вы думаете, какие еще “противные существа” — враги могут жить в человеке? (Дети перечисляют).
* Какой вред наносят человеку “внутренние враги”, когда он попадает под их влияние?

*Вред:*

Поступая необдуманно, человек теряет друзей, любовь окружающих, ему грозит одиночество.

Вредят здоровью. Оказывается, в момент злости, грубости, раздражения в кровь поступают отравляющие вещества.

У людей — рабов внутренних врагов даже выражение лица становится каким-то другим, неприятным.

Враги могут поселяться, например, в семье или в классе. Если приходящие к ним люди ничего не знают о врагах, они могут заражаться. Внутри класса начинает царить больная атмосфера, плохое настроение, отсутствуют доброта, чувство радости.

Давайте еще раз хорошенько подумаем, вспомним друг друга и себя и перечислим все отрицательные эмоции, всех врагов, которые портят нам жизнь, чтобы мы их знали, как следует изучили.

*(Дети перечисляют, это отражается на доске).*

Мы с вами исследователи-психологи и теперь разобрались, какая опасность грозит людям и нам. Нам нужно подумать, что же делать? Как избежать опасности общей болезни?

(Бороться с врагами, научиться не быть их рабами).

ЗАДАЧА:

“Не быть рабом своих эмоций, научиться владеть собой, уметь держать себя в руках”.

* Хороший совет. Но вот как людям этого добиться? (Быть добрыми, хорошими...).
* Конечно, в этом нам очень помогут наши положительные эмоции, наши внутренние друзья. Какие? (*Дети перечисляют*).
* Итак, значит очень важно позвать на помощь друзей. — Но как еще можно побороть врагов и что можно сделать, если слышите, что вредитель стал нашептывать вам что-то на ухо? (Досчитать до 20; уйти, побыть одному; заплакать; улыбнуться).

Один раз справившись с врагом, вы почувствуете удовлетворение, радость.

В заключение рассматриваются варианты, которые дети могут использовать, чтобы справиться с внутренним врагом. Подводится итог: полезно ли наше исследование, для чего, что важного мы для себя открыли и что можно посоветовать.

Изображение внутренних врагов красками, на большом листе (по выбору детей).

* Почему тебе захотелось нарисовать именно этого “внутреннего врага”? Что ты хотел выделить, подчеркнуть на рисунке?

(Обсуждение)

**Изображение «внутренних друзей»**.

* Почему ты нарисовал именно его? (Обсуждение). Что ты хотел выразить своим рисунком?

(Ритуал “изгнания” врагов из класса).

**Драматизация: “Какими мы становимся, когда нами управляют наши враги”.**

*Работа в парах*

Каждая пара придумывает и разыгрывает ситуацию поведения людей, когда ими овладевают внутренние враги. (Они указаны на карточке, которую вытянула пара). Дети угадывают, какой аффект овладел человеком, а потом рассматривают и обсуждают варианты, как можно было поступить в возникшей ситуации

Рефлексия

*Ритуал прощания*

***Занятие 4 по теме «Краски эмоции в рисовании цветом»***

***Краски наших эмоций***

*Цель занятия:*дать первоначальное представ­ление о выражении своих чувств при помощи изо­бразительных средств.

*Материалы:*черно-белая фотография с изобра­жением детей (должны быть видны их лица), слай­ды с репродукциями картин Р. Дюфи «Анемоны», К. Брюллова «Портрет писателя Нестора Василье­вича Кукольника», а также картины художников ФабианаПереза, Томаса Кинкейда, ВиллемаХенриса.

Ход занятия

На доске — «Дерево чувств».

* Цель нашего занятия — узнать, как можно рас­сказать о своих чувствах при помощи цвета, красок, изображений.
* Давайте попробуем сделать маленький экспери­мент.

***Упражнение с цветными рамками***

(переработанное упражнение К. Фопеля)

Вы видите картинку, на которой изображены сидящие дети. Сейчас картинка в красной рамке. Как вы думаете, какие чувства испытывают дети? А теперь я изменю цвет рамки — она стала темно-серой. Как изменилось, по-вашему, настроение де­тей?

Цвета меняются несколько раз.

*Обсуждение*: ка­залось ли детям, что меняется настроение у людей на фотографии, когда менялся цвет? Какой цвет и как изменял восприятие фотографии?

* Мы поняли, что цвет действительно может вли­ять на наше настроение, показывать наши чувства.
* Откройте свои блокнотики на новой страничке и попробуйте найти цвет вашего настроения сейчас, раскрасьте страничку.

(Дети рисуют, рассказывают о своем настрое­нии и рисунке.)

Художники тоже используют цвет, чтобы вы­разить в картине свои чувства или отношение к пер­сонажу. Давайте посмотрим картины художников из разных стран и попробуем понять, какие чувства они хотели выразить...

Показ слайдов. Обсуждение, что хотел сказать художник нам, выбирая тот или иной цвет.

***Упражнение «Рисование цветом»***

* Ребята, а теперь мы с вами побудем художника­ми. Какие цвета выбрали бы вы, если бы вам пред­стояло нарисовать что-нибудь хорошее, приятное, интересное для вас?
* Выберите несколько карандашей соответствую­щих цветов. А теперь подумайте, какие интересные, приятные события, занятия, уроки или переменки вы могли бы нарисовать при помощи ваших лю­бимых цветов. Ваш рисунок не должен содержать определенного сюжета, в вашем распоряжении только цвет, можно использовать различные линии, формы.
* После того как вы закончите работу, можно по­казать свои картины другим ребятам. Пусть осталь­ные попробуют угадать, что за урок или событие из школьной жизни вы изобразили.

***Рисование по теме «Дерево гнева- дерево добра»*** (О. Шеина)

*Цель:* создание условий для благоприятной атмо­сферы занятий и снятия эмоционального напряже­ния; обсуждение цели занятий, выработка и приня­тие правил.

Психолог приветствует детей и знакомит их с притчей «Дерево гнева».

*Упражнение 1. Притча «Дерево гнева»*

«У одного короля был очень вспыльчивый сын. Король очень беспокоился по этому поводу, ведь сын был его единственным наследником и дол­жен был стать королем. Как ему, такому несдер­жанному, доверить королевство? Обеспокоенный этим, король обратился за помощью к монаху- отшельнику, славившемуся своей мудростью. Мо­нах предложил королю отдать своего сына ему на обучение на неопределенный срок. Король согла­сился. В первый же день монах дал принцу мешок с гвоздями и сказал:

* Каждый раз, когда ты не сдерживаешь свой гнев, вбей один гвоздь в дерево, что растет рядом с домом.
* Уже к концу первого дня монах насчитал в дереве три десятка гвоздей. На второй день гвоздей было более пятидесяти. Через неделю — более ста. Но вскоре принц научился сдерживать свой гнев, и с каждым днем число гвоздей стало уменьшаться. Наступил день, когда принц ни разу не потерял са­мообладания. Через несколько дней принц подошел к монаху и сказал:
* *Я* научился сдерживать себя! Уже несколько дней я не вбил в дерево ни одного гвоздя!
* На это монах-мудрец сказал:
* Теперь каждый день, когда тебе, принц, удастся сдержать свой гнев, вытаскивай из дерева по одно­му гвоздю.
* Шло время, и наступил день, когда принц подвел монаха к дереву и сказал:
* Посмотри! В дереве нет ни одного гвоздя!
* Ты хорошо справился с моим заданием, — сказал монах. — Но посмотри, сколько в дереве дыр! Эти следы от гвоздей останутся в нем навсегда, и дерево никогда не станет таким, каким было пре­жде. Запомни это! Теперь ты свободен, возвращай­ся к своему отцу. И помни, что, когда ты говоришь человеку что-нибудь злое, у него в душе остается такой же след, как эти дыры в дереве».

*Упражнение. Обсуждение притчи.*

* Понравилась ли вам, ребята, притча?
* Как вы думаете, зачем я показала вам эту прит­чу? *(Правильно, чтобы вы увидели, что, когда мы не умеем сердиться, наши слова и плохие поступки оставляют след в душе каждого человека)*.
* Посмотрев эту притчу, как вы думаете, зачем вы здесь будете собираться? *(Версии.)* Ребята, все ваши ответы правильные. Действительно, мы с вами здесь будем учиться справляться с нашим гне­вом; контролировать свои негативные эмоции, выме­щать их не на людях, а на неодушевленных предме­тах; решать конфликты мирным путем без примене­ния физической силы — драк и оскорблений.

*Упражнение. Алгоритм работы с рисунками деревьев*

Обращается внимание детей на рисунок «Де­рево гнева» с просьбой их вспомнить поступок, когда они проявили гнев таким образом, что при­чинили боль либо своему однокласснику (одно­класснице), либо учителю, либо маме или папе.

После этого выдается каждому ребенку канце­лярские кнопки *(необходимо следить за тем, чтобы дети использовали кнопки по назначению, а не кололи ими своих соседей)*и предлагается проткнуть дерево и вставить в него кнопку. Затем просит детей по кругу кратко рассказать о своем поступке, в котором они проявляли гнев по отношению к другим людям.

Каждое занятие мы будем начинать с работы с «Деревом гнева». Вы вспоминаете одну-две ситуа­ции, произошедшие в течение одной недели, ког­да вы не смогли справиться с гневом, и вставляе­те одну-две кнопки в дерево. Если вы преодолели свой гнев и никого не ранили, вы убираете из дерева кнопку. У кого на дереве будет меньше всего кно­пок, тот станет победителем всех наших занятий, королем, который научился справляться со своими негативными эмоциями.

Но как вы заметили, кроме «Дерева гнева», у нас есть «Дерево добрых поступков». Каждый из вас со­вершал еще и добрые поступки, которые вызывали и у вас, и у ваших друзей, близких, учителей чувство радости, гордости за вас. Поэтому на «Дереве до­брых поступков», если вы их совершали, вы будете каждое занятие рисовать яблоко. *(По ходу анализируется характер добрых поступков и засчитывает их только в том случае, если ребенок вместо агрессии сумел договориться, проигнорировать враждебную ситуацию и т.д., использовал конструктивные спо­собы выражения негативных эмоций.)*

Для контроля эффективности проведенной кор­рекционно-развивающей работы по программе «Де­рево добрых поступков» используются различные психодиагностические методики:

* Графическая методика «Кактус» (М.А. Панфи­лова);
* Методика «Как ты поступишь» (Е.В. Гребецкина) на основе метода «Незаконченных предло­жений;
* Шкала реактивной и проактивной агрессии.
* Для оценки характера динамики агрессивных про­явлений детей также были предложены диагности­ческие методики родителям и педагогам;
* Анкета «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).

*Рефлексия*

* Что нового вы узнали сегодня на уроке? С по­мощью чего можно рассказать о своих чувствах?

*Ритуал прощания*

***Занятие 5 по теме «Эмоции и изобразительные средства в фотографии»***

***ХОД ЗАНЯТИЯ***

***Занятие 6 по теме «Мои эмоции»***

Тема занятия: вводное занятие «Мои эмоции»

Цель: ознакомление младших школьников с эмоциями и их словесным выражением для профилактики психосоматических заболеваний

Задачи:

способствовать эмоциональному обогащению детей 7-8 лет;

воспитывать в детях доброжелательное отношение друг к другу, интерес к оздоровлению собственного организма.

Материал: видеоклип «Эмоции»

Оборудование: ноутбук

План занятия:

1. Оргмомент.

Проверка готовности детей к занятию. Знакомство. Создание психологического настроя на работу: 3-5 мин.

2. Вводная беседа, сообщение темы: 15 мин.

Я еще раз хочу сказать вам "Здравствуйте"! Как часто вы говорите это волшебное слово папе, маме, друзьям, прохожим? Вы чувствуете, как при этом слове у них поднимется настроение? Давайте скажем, друг другу "Здравствуйте!". У вас поднялось настроение? Так и должно быть, этим словом мы не только приветствуем друг друга, но и желаем друг другу здоровья.

Сегодня мы поговорим об эмоциях.

Игра «Ах, какое имя!» (дети по кругу называют имена с доброжелательными вариантами)

Врачи заметили, что люди, у которых беден эмоциональный словарь, часто страдают болезнями сердца, сосудов, нервов и т.д. Какая же связь между эмоциями и сердцем? Эмоциональный разряд формируется в глубинах мозга, требует выхода, но прямой выход, т.е. всплеск, непосредственное проявление эмоций, невозможен. Эмоция требует переработки. Один из механизмов такой переработки - способность распознавать и описывать свои эмоции и эмоции других людей (т.е. анализ эмоций с помощью слов, понятий).

3. Ознакомление с новым материалом: 15 мин.

Первичное знакомство с чувством, настроением.

а) Рассказ эпизода из сказки, рассказа, в котором герой испытывает то же чувство. Дети должны угадать чувство, а затем вспомнить другие эпизоды из сказок, рассказов, когда герой испытывает это же чувство.

"Гулял по лесу пёс. Вдруг навстречу ему идет лисенок с огромным букетом цветов и поет песенку. Увидел лисенок пса и подарил ему цветы. Удивился песик и спросил: "А за что?" "Да просто так", - ответил лисенок и побежал дальше.

б) Вопросы: "Какое это чувство?"

Затем педагог говорит детям, что они тоже испытывают такое чувство и предлагает закончить предложение: "Чувство радости (обиды, жалости и др.) это когда ..."

Наши близкие тоже в тех или иных случаях испытывают это чувство.

Дети заканчивают предложения: "Для мамы чувство радости (обиды, жалости) - это когда ...", "Для педагога ... ", "Для сестры ..." Это работа с незаконченными предложениями.

в) Игра "МОРЕ ВОЛНУЕТСЯ"

Ведущий начинает так: "Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, фигура радости (страха, стыда и т.д.) замри". Далее водящий выбирает наиболее яркую фигуру и игра повторяется.

г) Просмотр видеофильма «Эмоции»

4. Итог занятия: 5-10 мин

Ребята, прежде чем закончить наше с вами занятие, я хочу предложить вам закрыть глаза и в тишине прислушаться к самому себе. Что вы слышите? Что чувствуете? Расскажите. Высказывания детей. Рефлексия.

***Занятие 7 по теме «Эмоции и музыка»***

Ход занятия

***Слово и эмоции***

* Вступительная беседа (сопровождается музыкальным оформлением, демонстрацией пейзажей родного края С. Есенина).

Сегодня я предлагаю вам перенестись в далекое прошлое и очутиться на Рязанской земле. Представьте, что мы выходим на крутой высокий берег Оки. Мы так высоко стоим, что, кажется, можно достать рукой до облаков. Все здесь волнует, заставляет замереть от восторга: озера с молчаливой осокой и белыми лилиями, заливные луга с терпким запахом мяты. Рядом раскинулось село Константиново. Здесь 21 сентября 1895 года родился человек, который сделал это село известным во всем мире: этот человек — Сергей Есенин.

Мы уже знакомились с ним через его произведения в 1 классе. (Дети вспоминают и называют известные им стихотворения). Сегодня мы еще раз обратимся к его творчеству, ближе с ним познакомимся.

Закроем глаза. Перенесемся в 1915 год. Еще вчера стояла ужасная погода, даже в душу закралась тоска: небо хмурое, покрыто свинцовыми облаками, пронизывающий ветер. Ничто не предвещало улучшения как погоды, так и настроения. Но сегодня природа будто бы мгновенно пробудилась: лазурное небо, ослепительное солнце, щебет птиц. И вот из избы выбегает голубоглазый двадцатилетний юноша. Он вдыхает в себя воздух, наполненный весенними ароматами. И вдруг его взору открывается чудо. Черемуха, еще вчера дремавшая, сегодня пробудилась и стояла во всей своей красе. Казалось, каждый цветочек призывает всех: полюбуйтесь мною, разве я не хорош?!

* Как вы думаете, какие мысли, чувства могли возникнуть у Сергея Есенина? (Восторг, восхищение, радость).
* И как у истинного поэта в душе его родились стихи. Как вы думаете, находясь в таком восторженном состоянии, переживая чувство восхищения увиденным, какое по характеру стихотворение мог написать С.Есенин? (Радостное, светлое, праздничное и т.п.).
* Ну что же, на протяжении всего урока мы будем либо подтверждать, либо опровергать наше предположение. А сейчас вернемся в наш класс.

Словарная работа.

* Вы видели цветущую черемуху? Вспомните, какая она? Подберите сравнения:

*(данная запись делается на доске)*

Черемуха

душистая, как …

белая, будто…

кудрявая, словно...

* Какой весной ручеек?

Подберите сравнения:

Ручеек

звонкий,как …

прозрачный, будто…

* Подберите слова, называющие действие весеннего ручейка. (Журчит, струится, течет, звенит, сверкает на солнышке).
* Представьте, пришла весна, на деревьях распускаются новенькие молоденькие листочки. Вспомните, какие они?

Используется запись, сделанная заранее учителем на доске:

ЗЕЛЕНЬ (какая?) …

А вы видели росу?...

Какая она? …

РОСА (какая?) …

У Сергея Есенина зелень и роса совсем необычные. Прочитав стихотворение, мы узнаем, какая еще бывает роса, зелень

Продолжи фразу: (все слова записаны на доске).

ВКРАДЧИВО…

Подберите близкие по значению слова (Робко, несмело). Покажите как.

(Учащиеся по просьбе учителя продолжают эту фразу. В случае затруднения дается подсказка: подбери глагол).

У ПРОТАЛИНКИ

* Что это такое? Когда бывают проталинки? (Учащиеся продолжают фразу).

Закончи предложение:

(начала предложений записаны на доске).

ЧЕРЕМУХА ДУШИСТАЯ ……

* ЗЕЛЕНЬ ЗОЛОТИСТАЯ ……

РУЧЕЙ ВОЛНОЙ ГРЕМУЧЕЮ …..

* Как вы понимаете “гремучая волна”? (Производящая громкие звуки, гремящая).
* Мы составили с вами замечательные предложения, подобрали хорошие сравнения. Все эти строки использовал С. Есенин, чтобы описать красоту весенней природы. Посмотрим, как это получилось у него.

3. Чтение стихотворения учителем.

4. Беседа по первичному восприятию.

* Понравилось ли вам стихотворение?
* Что запомнилось, понравилось?
* Самостоятельное чтение учащимися.

5. Самостоятельное чтение учащихся

Задание

* Прочитайте и представьте картины, описанные поэтом. Что бы вы нарисовали к стихотворению? (Дети работают самостоятельно).

Что бы вы нарисовали? (Версии детей ….)

*Рефлексия*

*Ритуал прощания*

***Занятие 8 по теме «Словесное рисование»***

Ход занятия

***Словесное рисование***

* Сколько раз мы встречаемся в стихотворении с образом ручья? (2). С образом черемухи? (2)
* Зачем автор дважды обращается к описанию ручья и черемухи?
* Представьте, что мы с вами художники. Вам надо нарисовать иллюстрацию к этому стихотворению. Сколько картин вы бы нарисовали? (1 — начало цветения; 2 — в полном цвету (…)

ПЕРВАЯ КАРТИНА

* Что бы вы изобразили? (….).
* Как показать начало цветения? (Проталины, зелени мало, роса от почек). Какое время суток? (День). Как передать? (Небо, солнце).
* Какие краски, акварель или гуашь, выберите? (Акварель — прозрачная, светлая, нежная).
* Какие цвета возьмете? (Белый, голубой, зеленый, золотистый, серебристый).
* Какой цвет будет преобладать больше всего? (Золотой — все пронизано солнышком).

(Обсуждение).

* Какой ручеек? (По величине - … по цвету - …. Где течет?)

ВТОРАЯ КАРТИНА

* Чем вторая картина будет отличаться от первой? (Признаки весны более ярко выражены):

1. черемуха: много золотистой зелени, стоит развесившись;
2. ручеек: широкий, неспокойный, волной обдает ветки черемухи, которые низко свисают под тяжестью цветов и листьев).

Работа в группах по 4 человека.

1 группа “рисует” картину “начало цветения”

2 группа — картину “в полном цвету”.

* Выберите художника от каждой группы. (Выбранный ребенок вслух “рисует” картину). Все закроем глазки. Представляя рисуемые картины, постарайтесь почувствовать ароматы, звуки весны.
* Вспомните, какой рисунок вы рисовали до анализа стихотворения? Отличается ли он от этих картин? Чем? Можно ли понять стихотворение, увидеть его глубину просто прочитав поверхностно один или два раза? То, что мы задумываемся над каждым словом, проникаем в стихотворение помогло нам глубоко, полно представить, почувствовать описываемые картины.

*(Обсуждение).*

*Рефлексия*

*Ритуал прощания*

***Занятие 9 по «Музыкальное рисование»***

***ХОД ЗАНЯТИЯ***

*Цель урока:* дать детям первоначальные представле­ния о выражении своих чувств через звуки и музыку.

*Материалы:* отрывки из музыкальных произведе­ний, плакаты с названиями чувств, различные музы­кальные инструменты.

*Оргмомент.* Приветствие. На доске — «Дерево эмоций».

*Основная часть.*

* Мы сейчас послушаем песни, которые написали люди в разных странах. А вы попытайтесь понять, какие эмоции хотел передать композитор? С какой эмоцией исполняется песня? Вы видите плакаты с названиями различных эмоций. Как только вы услы­шите эмоцию, выраженное в песне, встаньте рядом с тем плакатом, на котором написано ее название.

*Дети слушают отрывки немузыкальных произведе­ний, становятся рядом с выбранным ими плакатом*

* Каждый человек может попробовать сочинить свою музыку. Сегодня наша цель — сочинить и ис­полнить «музыку наших эмоций», только сделаем мы это необычным образом.

***Упражнение «Оркестр»***

*Дети могут быть разделены на подгруппы, упражнение выполняется в свободной от мебели части класса.*

*1-й этап*

* Попробуем сами выразить эмоцию с помощью музыкального инструмента. Выберите себе инстру­мент, который больше всего нравится. Послушайте его звук. Постарайтесь извлечь из него звук, подхо­дящий к вашему настроению сейчас. А теперь при­слушайтесь к другим звукам. Вы можете двигаться в направлении схожих с вашими звуков, образуя ма­ленькие группки. Если нет похожих звуков, похоже­го настроения, то оставайтесь на своем месте.

*2-й этап*

* Нам необходимо собраться в один общий круг. Постарайтесь теперь извлечь звуки всем «орке­стром»: с радостью, грустью, гневом и др.

***Музыкальное рисование***

* Слушая стихотворение, вы представляли картины, но не только. Мы еще вслушивались в звуки весны.
* Какие звуки мы слышали? (Звон ручья, шепот листьев).
* Послушайте музыкальное произведение и подумайте, можно ли его считать музыкальной иллюстрацией к стихотворению, почему? (Настроение, чудо, звуки весны).
* Какие звуки мы слышали? (Звон ручья, шепот листьев).
* Если бы вы были композиторами, какую бы вы по характеру написали бы музыку? Какая она была бы по настроению? Какие инструменты выбрали бы вы для ее звучания?
* Раз уж мы обратились к музыке, давайте вспомним песни, романсы, написанные на стихи С. Есенина. (Дети и учитель называют известные романсы, прослушиваются записи отрывков некоторых из них: «Отговорила роща золотая “, “Клен ты мой...”, “Несказанное, синее, нежное “, “Выхожу один я на дорогу “, “Белая береза”, “Ты жива еще, моя старушка”).
* Это лишь некоторые из них. Стихи поэта очень музыкальны, напевны, всеми любимы, поэтому очень многие композиторы обращались к его словам. Они никогда не будут забыты. В каждом стихотворении С.Есенина чувствуется любовь к родному краю, к людям, к природе.
* Как вы думаете, что значит любить природу? Достаточно ли только восхищаться, любоваться ее красотой? (Еще надо ее беречь, охранять).
* Представьте, что мы с вами перенеслись в нашу картину. Вашему взору во всей красе и величии предстала черемуха. Что вы будете делать?
* Давайте же будем любить и беречь каждую травинку, каждую бабочку, все живое, что нас окружает, гак как наш мир будет бедным, невзрачным, мертвым без красоты живой природы

*(Обсуждение).*

**Рефлексия**

* Что вы открыли для себя на уроке? (…)
* Я надеюсь, что урок вам запомнился и вам еще захочется открыть для себя другие стихотворения С. Есенина и через них открыть и понять самого поэта.
* Удалось ли нам выразить свою эмоцию в зву­ках? Что вы сейчас испытываете?

*Подписывается новая ветка на «Дереве чувств»: «звуки», «музыка»*

*Ритуал прощания*

***Занятие 10 по теме «Эмоции в движениях и жестах»***

Ход занятия

***Эмоции в движениях***

*Вступительное слово*

* Ребята, давайте вспомним, как можно выразить свои эмоции. Сделаем небольшую разминку. Вам необходимо изобразить эмоцию, написанное на кар­точках, только с помощью движений и жестов.

*(Детям раздаются карточки с названиями жи­вотных: любопытная обезьянка, сердитый лев, ис­пуганная мышка.)*

* Молодцы, вы поняли, как можно сообщить о своих эмоциях.
* Итак, мы убедились, что движения нашего тела также могут помочь выразить наши чувства. Можно ничего не сказать, окружа­ющие люди могут не увидеть нашего выражения лица, но своими движениями, тем, как мы стоим (то есть позой), определенными движениями рук (то есть жестами) мы сообщаем о своих эмоциях.
* Сейчас вы посмотрите мультфильм. В нем не будет слов. Вы обращаете внимание на движения героев мультфильма, их мимику и пробуете дога­даться, что же с ними происходит, какие чувства они испытывают. Перед вами — список возможных чувств (грусть, радость, восхищение, обида, гнев, зависть, жалость, удовольствие, спокойствие). Вы подчеркиваете замеченное вами в мультфильме чувство.

*Показ и обсуждение мультфильма «Игра Джер­ри» компании Pixar*

**Творческая работа «Пантомима»**

*(переработанная игра К. Фопеля «Танцы-противоположности»)*

* Предлагаю вам попробовать разыграть этюды в парах. Вы должны придумать движения. Один из вас будет изображать, например, грустные движения, а другой — веселые. Остальные пытаются догадаться, какие чувства показывают дети в паре. Задания на­писаны у вас на листочках. Как вы уже догадались, вы будете показывать противоположные чувства. Варианты: нервный — спокойный, сердитый — до­вольный, трусливый — смелый, унылый — полный надежд, взволнованный — скучающий и др.

*(Обсуждение).*

***Упражнение «Режиссер пластилинового мультфильма»***

* Ребята, вы знаете, как создаются пластилино­вые мультфильмы? Правильно, режиссер много раз меняет позу пластилиновой фигурки для достиже­ния эффекта движения. Важно, чтобы движение, выражение лица было как можно более точным, чтобы зрители правильно поняли, что происходит на экране.
* Какие качества необходимы для этого режиссе­ру и художникам?*(Наблюдательность, умение за­мечать даже самые маленькие изменения в выра­жении лица, умение точно и понятно выражать эмоции при помощи движений. Психолог помогает детям прийти к этим выводам.)*
* Скажите, а какие качества нужны только режис­серам? А нам с вами? Для чего вам нужно уметь замечать, в каком настроении ваши друзья, близкие люди? А вам важно, чтобы другие замечали ваше настроение?
* Итак, мы будем сейчас тренироваться точно и понятно выражать эмоции при помощи движений. И конечно, для этого понадобится ваш опыт обще­ния.

*Дети работают в тройках: режиссер и «пласти­линовые человечки». Задача режиссера* — *помочь «пластилиновым человечкам» выразить одну эмоцию разной степени интенсивности только при помощи движений (например, небольшая радость и счастье; неприязнь и отвращение; равнодушие спокойствие и скука). Сначала тройки готовятся, затем по очереди показывают свою работу.*

*Обсуждение: какие сложности возникали в про­цессе подготовки, что удалось сделать достаточ­но легко*

*Заключительная часть. Рефлексия*

* Итак, о каком способе выражения эмоций мы говорили на нашем занятии? Часто ли вы видите в обычной жизни, как люди выражают эмоции при помощи движений тела, различных жестов?

*Дети отвечают, рисуют проволочных человечков, выражая тем самым свое настроение, состояние в конце занятия. Эти рисунки вывешиваются на соот­ветствующую ветку дерева, подписанную «движе­ния, жесты».*

*Ритуал прощания*

***Занятие 11 по теме «Эмоции в движениях и жестах»***

Ход занятия

*Цель занятия*: закрепить представления детей о том, что собственные чувства можно выражать при по­мощи движений тела. Получение детьми личного опыта выражения чувств.

*Материалы:* фотографии, слайды с изображением жестов

*Оргмомент.* Приветствие

*Вступление*

* Теперь давайте проведем небольшую размин­ку. ***Я*** вам буду называть чувство, а вы показываете жест, позу или какое-нибудь движение, которое вы бы сделали, если бы испытывали такую эмоцию. Не торопитесь, вспомните ситуацию, в которой вы ис­пытывали называемую мной эмоцию.

*Дети выполняют разминку стоя. Обсуждение.*

*Основная часть*

* Каждый из вас сейчас покажет такой жест, ко­торый как можно точнее обозначает его эмоция.
* *Дети показывают и рассказывают*

***Упражнение «Режиссер пластилинового мультфильма»***

* Ребята, вы знаете, как создаются пластилино­вые мультфильмы? Правильно, режиссер много раз меняет позу пластилиновой фигурки для достиже­ния эффекта движения. Важно, чтобы движение, выражение лица было как можно более точным, чтобы зрители правильно поняли, что происходит на экране.
* Какие качества необходимы для этого режиссе­ру и художникам?*(Наблюдательность, умение за­мечать даже самые маленькие изменения в выра­жении лица, умение точно и понятно выражать эмоции при помощи движений. Психолог помогает детям прийти к этим выводам.)*
* Скажите, а какие качества нужны только режис­серам? А нам с вами? Для чего вам нужно уметь замечать, в каком настроении ваши друзья, близкие люди? А вам важно, чтобы другие замечали ваше настроение?
* Итак, мы будем сейчас тренироваться точно и понятно выражать эмоции при помощи движений. И конечно, для этого понадобится ваш опыт обще­ния.

*Дети работают в тройках: режиссер и «пласти­линовые человечки». Задача режиссера* — *помочь «пластилиновым человечкам» выразить одну эмоцию разной степени интенсивности только при помощи движений (например, небольшая радость и счастье; неприязнь и отвращение; равнодушие спокойствие и скука). Сначала тройки готовятся, затем по очереди показывают свою работу.*

*Обсуждение: какие сложности возникали в про­цессе подготовки, что удалось сделать достаточ­но легко*

*Заключительная часть. Рефлексия*

* Итак, о каком способе выражения эмоций мы говорили на нашем занятии? Часто ли вы видите в обычной жизни, как люди выражают эмоции при помощи движений тела, различных жестов?

*Дети отвечают, рисуют проволочных человечков, выражая тем самым свое настроение, состояние в конце занятия. Эти рисунки вывешиваются на соот­ветствующую ветку дерева, подписанную «движе­ния, жесты».*

*Ритуал прощания*

***Занятие 12 по теме «Творческая мастерская «Дерево эмоции»»***

**ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ**

**Вступительное слово**

Ребята, сегодня заключительное занятие наше­го курса. Мы создали «Дерево эмоций», много игра­ли, выполняли разные творческие работы. А что вам запомнилось больше всего?

***Вариант обсуждения***

Итак, сегодня каждый из вас может побыть ху­дожником, писателем, скульптором, танцором, музыкантом. Для начала вспомните какое-нибудь хорошее собы­тие из недавнего прошлого. Это может быть поезд­ка, праздник, классное мероприятия-или что-нибудь другое.

*(Дети по очереди называют данное событие)*

Вспомните детали этого события: что делали люди вокруг вас, как чувствовали вы себя в тот момент, какие чувства вы переживаете сейчас, вспоминая это событие

Перед вами на столе лежат различные материалы. Попробуйте использовать любые из них, чтобы рас­сказать нам о своих эмоциях при помощи рисунка, скульптуры из пластилина, фольги или просто слов или танца, пантомимы. Возможно, вы захотите использовать все возмож­ности одновременно, — вам решать. Вы можете подойти ко мне и подобрать музыкальный отрывок для своей работы.

После того как все закончат работу, каждый по очереди получит возможность представить свое произведение

Дети работают. Затем происходит представле­ние работ детей.

***Заключительная часть***

Торжественное фотографирование. В конце занятия дети получают свои портфолио

*Рефлексия*

*Ритуал прощания*