

КОМИТЕТ ПО ДЕЛАМ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА ЧЕЛЯБИНСКА  
**МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И  
СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СОВЕТСКОГО РАЙОНА Г. ЧЕЛЯБИНСКА»**

ул. Свободы, 163, г. Челябинск, 454091, (351) 268 24 92 тел/факс, E-mail: [pmpk74sov@mail.ru](mailto:pmpk74sov@mail.ru)

**Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ  
и технологий в образовательной среде - 2020**

Номинация – Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся.

**Программа коррекции школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии «Я и мы».**

**Автор:** Дунская Татьяна Павловна  
Педагог-психолог МАУ «ЦППМСП  
Советского района г. Челябинска»

**Контактная информация:**  
Муниципальное автономное учреждение  
«Центр психолого-педагогической, медицинской и  
социальной помощи Советского района г. Челябинска»  
Руководитель: Матвеева Ольга Александровна  
Сайт: <http://cppmsovp.lbihost.ru/>  
Электронная почта: [pmpk74sov@mail.ru](mailto:pmpk74sov@mail.ru)  
Контактные телефоны:  
8(351) 214-17-18, 8-900-020-83-22

## Содержание

1.Описание проблемной ситуации	3
2.Вид программы	5
3.Участники программы	5
4.Цель и задачи программы	5
5.Научно-методические и нормативно-правовые основания программы	5
6.Структура и содержание программы, сроки и этапы ее реализации.	8
7.Описание используемых методик, технологий, инструментария	11
8.Описание способов, которыми обеспечивается гарантия прав участников программы	12
9.Описание сфер ответственности основных прав и обязанностей участников программы	12
10.Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы	13
10.1. Требования к специалистам, реализующим программу	13
10.2. Перечень учебных и методических материалов необходимых для реализации программы	13
10.3. Требования к материально-технической оснащенности	14
10.4. Требования к информационной обеспеченности организации	15
11.Ожидаемые результаты реализации программы	15
12.Система организации внутреннего контроля за реализацией программы	15
13.Критерии оценки достижения планируемых результатов	16
14.Сведения о практической апробации программы на базе ОО	17
Приложение А. Примеры конспектов занятий	18
Приложение Б. Результаты апробации программы «Я и Мы»	26

# **Программа коррекции школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии «Я и мы».**

## **1. Описание проблемной ситуации.**

В последнее время все более актуальной проблемой современной школы, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема социальной дезадаптации, как явления, препятствующего полноценному личностному развитию школьника, его социализации и затрудняющего учебно-воспитательный процесс. Повсеместно отмечается возрастание в школе количества детей с признаками социальной дезадаптации, выражающейся в неадекватной форме ориентировки ребенка в школьной жизни (в позиции школьника) и в учебной деятельности, в непродуктивном сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, в слабом уровне способности к саморегуляции своей деятельности, в школьной неуспеваемости, в высоком уровне школьной тревожности, агрессивности и негативном эмоциональном отношении к школе. Наряду с явными проявлениями социальной дезадаптации широко распространены и ранние ее признаки, такие как повышенная школьная тревожность, завышенная или заниженная самооценка, снижение учебной мотивации на фоне хорошей успеваемости и дисциплинированности, которые в силу «завуалированности» часто не привлекают к себе внимание педагогов и психологов.

Социальная адаптация – это вхождение человека в социально-ролевые связи и отношения, в процессе которого личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями. В социальной адаптации ведущей стороной выступает активность человека, имеющая не столько приспособительный, сколько преобразующе-деятельностный характер. Она проявляется в освоении природной и социальной среды. В процессе такого взаимодействия происходит как целенаправленное ее преобразование, так и значительные изменения в самом человеке, в его психике. Социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Она позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое естественное социальное самосовершенствование.

В педагогической психологии адаптация рассматривается в трёх аспектах: социальном, психологическом и учебном. Э. М. Александровская и С. М. Тромбах предлагают определять уровень адаптации по успешности обучения (усвоение образовательной программы), степени принятия социальных норм поведения в школе, успешности социальных контактов и эмоционального благополучия. Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько в качестве критериев адаптации к успешному обучению и положению в структуре социальных взаимоотношений добавляют общественную активность обучающегося.

Именно на этапе адаптации к школе закладывается потенциал ученика, успешность обучения, всестороннее развитие, происходит становление личности. Адаптация является постоянным процессом на протяжении всего периода обучения и у каждого ребенка формируется личностный адаптационный потенциал (система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности). Деадаптация является серьезным повреждением аффективного развития младшего школьника, искажающим развитие высших психических функций. Снижение психического тонуса, постоянный аффективный дискомфорт в контакте с миром затрудняет помимо эмоционального также и интеллектуальное, и социально-личностное становление ребенка и может привести к различным отклонениям в формировании личности.

Социально неадаптированные дети кажутся ленивыми, недисциплинированными, интеллектуально неразвитыми, несамостоятельными и упрямыми, своевольными, плохо управляемыми. Поведение ребенка при этом отличается нерешительностью, пассивностью, или негативизмом, упрямством, агрессией. Кажется, что дети с таким поведением не желают вести себя конструктивно, специально нарушают дисциплину. Однако это впечатление ошибочно. Ребенок в действительности не в состоянии справиться со своими переживаниями. Наличие у школьника отрицательных переживаний и аффектов неизбежно ведет к срывам поведения, служит поводом для возникновения конфликтов со взрослыми и сверстниками.

Несмотря на пристальное внимание к данной проблеме, актуальной является проблема поиска педагогически эффективных методов воспитания, видов и форм деятельности, соответствующих физическому и психическому развитию младших школьников, способствующих формированию и развитию социального опыта и качеств личности, которые помогли бы младшему школьнику выстроить адекватные отношения с окружающей средой, то есть, явились бы факторами социальной адаптации.

На сегодняшний день в ряде развитых стран имеется значительный опыт применения арт-терапии в работе с детьми и подростками, имеющими различные эмоциональные и поведенческие проблемы и нарушения в развитии. Имеются многочисленные подтверждения эффективности использования этой техники в школах, где она выступает как средство не только оздоровления и коррекции, но и развития. Основной целью внедрения арт-терапии в школы является как раз адаптация детей (в том числе страдающих эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения, повышение их академической успеваемости.

Арт-терапевтическая программа «Я и Мы» позволяет на ранних этапах выявить детей группы риска, развития эмоциональных и поведенческих проблем, и способствует у учащихся развитию психических качеств и свойств личности, имеющих большое значение для их успешной психосоциальной адаптации. Новизна программы связана с адаптацией современных технологий работы с личностной сферой ребенка к особенностям и условиям работы с

детьми, имеющими психологические проблемы, в условиях образовательного учреждения.

**2. Вид программы.** Коррекционно-развивающая арт-терапевтическая программа.

**3. Участники программы.** Обучающиеся 1-2 классов общеобразовательных школ.

**4. Цель и задачи программы:** Повышение психологических возможностей ребенка младшего школьного возраста к успешной адаптации в условиях начальной школы за счет совершенствования его индивидуального развития.

**Задачи:**

- 1) снижение психоэмоционального напряжения, тревожности;
- 2) развитие межличностной компетентности – умения понимать и принимать окружающих и вступать с ними в конструктивное взаимодействие; улучшение межличностных отношений;
- 3) снижение агрессивности, конфликтности детей. Научить проявлять взаимоуступчивость, самостоятельность, способность брать ответственность за свои действия и за разрешение конфликтных ситуаций;
- 4) повышение уверенности в себе, позитивного отношения к своему «Я»;
- 5) раскрытие творческого потенциала личности и формирования творческой индивидуальности (понимаемой как способность личности к осознанию и развитию своей уникальности, активной созидательной позиции в отношении к себе и миру);
- 6) развитие воображения, спонтанности и способности экспериментировать с новыми формами опыта;
- 7) повышение уровня адаптации детей к своему социальному окружению.

**5. Научно-методические и нормативно-правовые основания программы.**

Содержание программы строится на идеях гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Ананьева с учетом возрастных особенностей (Л.С. Выгодский, Д.Б. Эльконин) и базовых потребностей (В. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили) ребенка.

При разработке программы нами принимались во внимание работы отечественных ученых (М.Е. Бурно, А.Г. Гришина, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева и др.), в которых рассматривается эффективность метода арт-терапии.

При создании программы мы опирались на концепцию онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии А.И. Копытина. В рамках этой

концепции в качестве основной цели арт-терапии рассматриваются позитивные личностные изменения в виде гармонизации и развития системы отношений за счет коррекции неадекватных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стереотипов, а также раскрытия внутренних ресурсов организма и психики ребенка. В случае интенсивно протекающего процесса созревания и формирования психики и личности ребенка, не страдающего тяжелыми психиатрическими заболеваниями или органическим заболеванием мозга, наиболее адекватной является модель арт-терапевтического вмешательства, ориентированная не на восстановление того, что было до болезни или происшедшей в связи со стрессом декомпенсации, а на приведение человека к состоянию большей зрелости, гармоничности и жизнестойкости. Таким образом, важнейшей целью онтогенетически-ориентированной арт-терапии является поступательное или даже форсированное развитие различных психических процессов и подсистем личности ребенка.

В основе данной Программы лежит модель групповой интерактивной арт-терапии (Копытин, 2003; Waller, 1993) с акцентом на применении мультимодальных арт-терапевтических техник. Понятие интерактивности в данном случае означает, что одной из ведущих особенностей групповой арт-терапевтической работы выступает взаимодействие между ее участниками, которое осуществляется, помимо вербального канала коммуникации, посредством визуальных образов, а также музыки, движения, танца, ролевой игры и т.д., т.е. разных средств самовыражения. Именно в группе формируются и совершенствуются те формы высокодинамичной коммуникации, которые позволяют поддержать либо, наоборот, компенсировать индивидуальные проявления участников.

Модель групповой арт-терапии базируется на теоретических разработках С. Салливена, Б. Ратигана, и М. Эйвлана, С. Блоха и Э. Крауча, Р. Кона, И. Ялома и связана с фундаментальным представлением о том, что взаимодействие человека с окружающим миром, начиная с ранних лет его жизни, формирует характерные для него и соотнесенные с ситуациями межличностного общения поведенческие паттерны. Эти паттерны проявляются в ходе взаимодействия человека с участниками группы и могут стать предметом не только пристального исследования, но и изменений, в особенности в тех случаях, когда они имеют дезадаптивный характер.

Программа опирается на **принципы** онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии:

- принцип субъектности (отношение к участникам арт-терапевтического процесса не как к пассивным реципиентам коррекционных и развивающих воздействий, но как к личностям с индивидуальным набором потребностей, взглядов, установок и т. д.);
- принцип активности (всемерное вовлечение участников арт-терапевтического процесса в разные формы творческого самораскрытия, предполагающие проявление ими инициативы и ответственности);

- партнерство в терапевтических отношениях (уважение позиции клиента, иногда – «следование» за его инициативой, стимулирование его к выражению своих чувств и мыслей);

- опора на наглядно-чувственный характер деятельности (активное использование визуальных, музыкально-аудиальных, кинестетических и игровых средств самовыражения, стимулирование творческого воображения);

- постоянная обратная связь отчет участников арт-терапевтических занятий о своих чувствах, мыслях и впечатлениях от работы и взаимодействии друг с другом и ведущим; комментирование ведущим особенностей творческой экспрессии и поведения участников);

- единство и взаимодополнение вербальной и невербальной экспрессии (чередование в ходе арт-терапевтических занятий изобразительной деятельности, движения и танца, музицирования, сочинения историй и обсуждений);

- взаимопроникновение лечебных, профилактических, развивающих, обучающих элементов;

- сочетание группового характера коррекционного процесса с индивидуализацией его задач в соответствии с результатами клинической, социально-психологической и педагогической диагностики каждого клиента;

- интегративность (активизация и развитие в ходе занятий эмоциональных, познавательных и поведенческих аспектов личности, преодоление противоречий между чувствами, мыслями и поступками);

- системность (восприятие поведения и проблем участников арт-терапевтического процесса в контексте терапевтических, групповых и социальных отношений, а также с учетом широкого набора различных факторов риска и здоровьесбережения);

- ориентация на саморазвитие, доверие к внутренним ресурсам организма и психики ребенка и подростка с параллельным привлечением внешних ресурсов;

- признание регрессивных психологических реакций как закономерных и даже необходимых для развития онтогенетически более зрелых и совершенных форм психической деятельности.

**Программа разработана в соответствии со следующими нормативными правовыми актами:**

- Конвенция ООН о правах ребенка;

- Конституция Российской Федерации;

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

- Федеральный закон от 24 июля 1994 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009 № 373 (в редакции приказа Минобрнауки РФ от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060) «Об утверждении и введении в

действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 №1015 «О порядке организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2008г. «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами».

- Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях (СанПиН) 2.4.2.2821-10. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г.

## **6. Структура и содержание программы, сроки и этапы ее реализации.**

Реализация программы включает три этапа:

### **I. Подготовительный этап:**

1) Ознакомление с программой администрации ОО и родителей\законных представителей обучающихся. Предоставление информационных материалов;

2) Проведение диагностики позволяющей выявить личностные особенности обучающихся.

**II. Основной этап:** проведение тематических арт-терапевтических занятий.

Основной этап программы состоит из 4-х блоков.

**1 Блок:** Подготовка к спонтанной творческой деятельности в группе.

**Задачи:** Снять напряжение, ослабить излишний сознательный контроль, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям. Активизировать воображение. Запустить внутригрупповое взаимодействие. Повысить уровень взаимного доверия.

**2 Блок:** Исследование внутренних переживаний, эмоциональная саморегуляция.

**Задачи:** Научить выражать эмоции посредством изобразительной деятельности. Исследовать сходства и различия в индивидуальных экспрессивных проявлениях. Научить творчески использовать ресурс любого эмоционального состояния. Способствовать развитию навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости.

**3 Блок:** Мотивация и цели.

**Задачи:** Содействовать самопознанию и личностному росту. Содействовать формированию положительной «Я-концепции».

**4 Блок:** Общение, взаимоотношения.

**Задачи:** Развить инициативу и ответственность. Сформировать навыки конструктивного взаимодействия в группе, сплоченности. Помочь осознать участниками группы своих психологических особенностей.



### III. Заключительный этап:

- 1) Проведение итоговой диагностики;
- 2) Доведение до родителей\законных представителей и педагогов итогов реализации Программы.

#### Сроки реализации программы:

Программа рассчитана на один учебный год.

Подготовительный этап – сентябрь (набор группы и проведение первичного диагностического среза).

Основной этап – октябрь-апрель.

Итоговый этап – май (проведение итогового диагностического среза).

Продолжительность реализации основного этапа: 7 месяцев.(Табл.1).

Занятия проходят один раз в неделю, длительностью 1 час.

Форма проведения – подгрупповая (не более 8 человек в подгруппе).

Таблица 1. Календарно-тематический план реализации программы «Я и Мы»

<i>Этапы</i>	<i>Программное содержание</i>	<i>Кол-во часов</i>
Подготовительный этап (сентябрь)	1.Ознакомление с программой родителей и администрации ОО	2
	2.Оформление согласий родителей (законных представителей) на коррекционно-развивающую работу по данной программе	1
	3.Первичная диагностика обучающихся	1ч (на каждого ребенка)
Основной этап (октябрь – апрель)	<b>1 Блок: подготовка к спонтанной творческой деятельности в группе.</b>	
	1. Каракули	1
	2. Противоположные цвета	1
	3. Цветовая мозаика	1
	4. Матрицы фракталы	1
	5. Творческий план школы	1
	6. Рисуем круги	1
	7. Рисуем круги 2	1
	<b>2 Блок: исследование внутренних переживаний, эмоциональная саморегуляция.</b>	1
	8.Эмоции в музыке	1
	9. Пейзаж моего настроения	1
	10. Отпечатки страха	1
	11. Злость, гнев и их помощник	1
	12. Выразительные жесты и позы	1
	13. Живые скульптуры	1
	14. Коллаж «Грани моего я»	1
	<b>3 Блок: Мотивация и цели</b>	1
	15. Я и моя учебная деятельность	1
16. Капитан	1	
17. Коллаж «Мои мечты»	1	
18. Прошлое, настоящее, будущее		

	<b>4 Блок: Общение, взаимоотношения.</b> 19. Истории на влажной бумаге 20. Рисование в паре 21. Строим город 22. Знакомство с глиной 23. Сказка из глины 24. Коллаж «праздник» 25. Драматическая арена 26. Драматическая арена (продолжение) 27. Метафорическое пожелание	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Заключительный этап (май)	1. Проведение итоговой диагностики. 2. Доведение информации по итогам реализации Программы родителям\законным представителям (родительское собрание) и педагогам.	1ч. (на каждого ребенка)  2
	<b>Общие временные затраты</b>	<b>32ч+время на диагностику по кол-ву детей</b>

Работа проводится в форме тематической полуоткрытой группы. Данный формат работы позволяет структурировать арт-терапевтические занятия под условия образовательной организации, а так же дает возможность доукомплектования группы. Отдельные участники могут прекращать работу на том или ином этапе, в то же время, в группу могут включаться новые дети (желательно вносить корректировки в состав группы в первой половине учебного года).

Последовательность занятий в Программе не является четко регламентированной и может меняться в зависимости от потребностей и особенностей группы. Однако в начале реализации программы рекомендуется проведение индивидуальных занятий, где участники исследуют свои внутренние переживания, ощущения, выражают их на бумаге. Таким образом, на ранних этапах, работа носит в основном индивидуальный характер. Далее группа продвигается от исследования своих внутренних переживаний к рассмотрению себя в отношениях с другими. Подключаются групповые формы работы.

Каждое занятие имеет трехчастную структуру и состоит из вводной части (обозначения ведущим группы темы занятия и краткого ее обсуждения с участниками, а также разминки или «разогрева»), основной части, включающей, как правило, выполнение одного упражнения с последующим обсуждением процесса работы и его результатов, и заключительной части.

В группе поддерживается демократическая атмосфера: 1) неприемлемы команды, указания, требования, принуждения; 2) ребенок вправе выбрать подходящие для него виды, содержание работы и собственный темп; 3) ребенок может отказаться от выполнения заданий, вербализации своих чувств и переживаний и т.д. 4) ребенок может просто наблюдать за работой товарищей

или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам; 5) запрещены оценивающие суждения, отметки, критика, наказания.

Структурирование работы участников осуществляется, главным образом, за счет фокусировки их внимания на теме или техниках, играх и упражнениях индивидуального, парного, микрогруппового или общегруппового характера.

## **7. Описание используемых методик, технологий, инструментария.**

Основной формой занятий выступает интерактивная арт-терапевтическая группа. Понятие интерактивности означает, что одной из ведущих особенностей групповой работы выступает взаимодействие между ее участниками, что так необходимо для формирования у детей социально приемлемых способов взаимодействия, что позволяет делиться своими мыслями и чувствами, выслушивать мнения других, проигрывать ситуации, проводить самостоятельные исследования.

Интерактивная арт-терапевтическая группа характеризуется тем, что в ней взаимодействие осуществляется помимо вербального канала коммуникации, посредством визуальных образов, а также музыки, движения и т.д., то есть различных средств творческого самовыражения. Большое значение для реализации целей, заявленных в программе, имеет возможность использования детьми невербальной коммуникации, в связи с тем, что вербальная коммуникация может быть недостаточно развита, а так же, невербальная коммуникация с опорой на визуальные образы, обеспечивает большую безопасность и психологическую защищенность для ребенка. Художественная деятельность позволяет почувствовать себя творцами, научиться компенсировать средствами искусства негативные переживания, моделировать коммуникативный процесс как в общении с собственными произведениями, так и с окружающими людьми, почувствовать свою значимость.

В качестве базовых приемов, используемых в программе, применяются приемы арт-терапии. Приемы арт-терапии связаны с представлением о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и неподготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних конфликтов в визуальные формы. По мере того, как дети передают свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, они очень часто становятся способными описывать их в словах (М. Наумбург, 1958; А.И. Копытин, 2002). Основная техника арт-терапевтического воздействия – это техника активного воображения, открывающая ребенку неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества при активном познании своего «Я». Мышление детей более образно и конкретно, а межполушарная асимметрия выражена у них не столь явно, как у взрослых. Дети познают мир и решают концептуальные задачи, опираясь не только и не столько на логическое (линейное), сколько образное (пространственное)

мышление. Поэтому «язык» изобразительного искусства для них естественен и близок.

При реализации программы используются различные мультимодальные арт-терапевтические техники, которые можно объединить в следующие подгруппы:

- разные формы работы с изобразительными материалами, музыкальными инструментами, для активизации участников и снятия тревоги;
- создание рисунков и иной творческой продукции на «общие темы»;
- создание рисунков и иной творческой продукции, напрямую связанной с системой отношений детей, в том числе, со значимыми для них проблемными и ситуациями и отношениями;
- совместное рисование и интерактивные игры, предполагающие работу в парах или реализацию общегрупповых творческих проектов;
- различные техники мультимодальной арт-терапии, предполагающие сочетание изобразительной работы с элементами телесно-ориентированной терапии, музыкального воздействия, драматизацией (Копытин А.И., Свистовская Е.Е., 2014)

Необходимым компонентом программы являются психогимнастические упражнения, направленные на обеспечение положительной психологической атмосферы.

В программе применяется такой метод как групповая дискуссия, которая является совместным обсуждением какого-либо спорного вопроса, позволяющая прояснить или изменить позиции и установки участников группы.

## **8.Описание способов, которыми обеспечивается гарантия прав участников программы.**

Гарантия прав и обязанностей участников осуществляется согласно Конституции РФ, Закону «Об образовании в РФ», условиям договора с образовательным учреждением и законными представителями обучающихся.

Ведущий программы проводит коррекционно-развивающие занятия с обучающимися только с письменного согласия родителей (законных представителей), которое оформляется заявлением на предоставление муниципальной услуги «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся». На занятиях ведущий поддерживает этические принципы равноправного и уважительного отношения ко всем детям, соблюдает закон о защите персональных данных обучающихся и их родителей (законных представителей).

## **9.Описание сфер ответственности основных прав и обязанностей участников программы.**

Ведущий несет ответственность за качество реализации Программы. Проводит занятия согласно утвержденному графику систематически и в полном

объеме. Обязан информировать родителей (законных представителей) и педагогов о результатах и динамике в развитии обучающихся.

Специалист имеет право самостоятельно планировать сроки реализации программы. Может менять содержание программных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Может выбирать диагностические методики по своему усмотрению.

Родители (законные представители) обязаны обеспечить посещаемость обучающегося на коррекционно-развивающие занятия в системе и регулярно, исполнять рекомендации специалиста.

## **10. Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы.**

### ***10.1 Требования к специалистам, реализующим программу.***

Ведущий Программы должен иметь: высшее психологическое образование; переподготовку по программе дополнительного профессионального образования в области арт-терапии, навыки групповой работы или опыт личного участия в тренингах.

### ***10.2 Перечень учебных и методических материалов необходимых для реализации программы.***

#### *Перечень программ, технологий, пособий для проведения диагностики*

1. Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие.– СПб.: Когито-Центр, 2015.
2. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие/ Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.

#### *Литература по теоретическому обоснованию программы*

1. Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера/Под ред. А.И. Копытина– СПб.: Скифия-принт, 2017.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд.–М.: Просвещение, 1991.
3. Искусствотерапия/ Под ред. К. Мартинсоне – М.: Речь, 2014.
4. Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие– СПб.: Когито-Центр, 2015.
5. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – СПб.: Когито-Центр, 2014.
6. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми– М.: Речь, 2006
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий– М.: Речь, 2003.
8. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / Под ред. А.И. Копытина– СПб.: Когито-Центр, 2012.
9. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Л. А. Венгера.–М.: Просвещение, 1985.

10. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция». –Спб.: Речь, 2004.

11. Никитин В.Н. Арт-терапия: Учебное пособие. – СПб.: Когито-Центр, 2014.

12. Психология детского творчества: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению Педагогика / Николаева Е. И. –Санкт-Петербург: Питер. – 2010.

13. Ребенок в мире общения / А.А. Новосельцева, О.А. Ворфоломеева // Педагогика и современность. – 2012, № 2.

14. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2003.

*Литература по программно-методическому обеспечению программы*

1. Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера/Под ред. А.И.Копытина – СПб.: Скифия-принт, 2017.

2. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков.– СПб.:Когито-Центр, 2014.

3. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса.–СПб.: Когито-Центр, 2014.

4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий– М.: Речь, 2003.

5. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / Под ред. А.И.Копытина– СПб.: Когито-Центр, 2012.

### ***10.3 Требования к материально-технической оснащенности.***

Необходимо постоянное помещение или школьный класс, который должен быть достаточно просторным, состоять из нескольких зон:

- «Рабочая зона»: места для индивидуального творчества (стол, стул), столы для работы в малых группах. Общий стол (шкаф) для хранения разнообразных изобразительных средств и материалов.
- Свободное от мебели пространство.
- Место для организации выставок творческих работ.

Помещение должно быть оборудовано компьютером и аудиомэганитафоном для проигрывания музыки.

Арт-терапевтическая работа предполагает широкий выбор различных изобразительных материалов, которые можно разделить на три основные группы (Л.Штейнхардт, 2001):

1) Бесформенные, которые могли быть использованы для создания художественных образов, живописных произведений или скульптуры и рабочие инструменты для работы с ними.

Бумага формата А4, А3 для рисования, листы ватмана формата А2, большие листы бумаги во весь рост ребенка (обои), восковые мелки, пастель, фломастеры, гуашь, акварельные краски, цветные карандаши, художественный уголь, простой карандаш, глина, пластилин, цветная бумага, ластик, ножницы,

скотч, клей, стаканчики для воды, кисточки №4-10, палитры, клеенка для стола, стеки,

2) Материалы, имеющие определенную форму, которые «включаются в изобразительный процесс в измененном виде» - целлофан, туалетная бумага, песок, ткань, фольга, нитки, салфетки, старые иллюстрированные журналы и др.

3) Предметы, имеющие определенную форму, которые можно было использовать в качестве материалов – это естественные или созданные человеком объекты или их части – камни, раковины, пуговицы, детали часов, деревянные палочки, стеклянные бутылки или иные сосуды и др.

#### ***10.4 Требования к информационной обеспеченности организации.***

Для реализации программы в учреждении необходим выход в Интернет для подбора методических материалов, музыкальных произведений, стимульных изображений, библиотека психолого-педагогической литературы.

#### **11. Ожидаемые результаты реализации программы.**

В ходе реализации данной Программы у детей формируются качества и свойства личности которые входят в структуру личностных и регуляторных УУД. В результате реализации программы ожидается:

- снижение психического напряжение, уровня тревоги, агрессивности и конфликтности обучающихся;
- сформированность умения правильно выражать свои чувства, управлять своими эмоциями, понимать и оценивать отношение к себе других людей, сверстников, умения и навыки эффективного взаимодействия;
- повышение уровня воображения, творческого мышления, способности к творческому самовыражению и в целом уровня адаптированности детей в школьном коллективе

#### **12. Система организации внутреннего контроля за реализацией программы.**

В структуру социальной адаптации входит множество компонентов. В данной Программе для выявления особенностей детей и мониторинга динамики изменений мы исследуем особенности эмоционального компонента адаптации младших школьников.

При проведении психологической диагностики нами были выбраны методики, изучающие такие эмоциональные компоненты, как тревожность, фрустрация, особенности самовосприятия (Образ Я). Объясняется это тем, что эти эмоциональные состояния входят в состав эмоционального стресса. Концепция стресса возникла и развилась в связи с исследованием общих закономерностей процесса адаптации. Считается, что те или иные условия вызывают эмоциональное напряжение по причине несоответствия им адаптационных механизмов. Возникновение и усиление тревоги,

агрессивности, страхов, фрустрированности наступает в результате нарушения системы человек-среда. Таким образом, исследование уровня тревожности, самовосприятия и фрустрированности позволяют нам сделать выводы и о социальной адаптации испытуемых.

Так же нами исследовались уровень воображения, творческих способностей. Когда ребенок адаптирован он может активно самопроявляться и свободно выражать свои творческие способности. Поэтому полученные данные так же отражают уровень социальной адаптированности ребенка.

Для изучения данных эмоциональных состояний мы применяли проективные методики. Это объясняется возрастными особенностями т.к. соответственно с возрастом изменяется чувствительность к методам, направленным на выявление эмоциональных состояний. Так, наиболее адекватным для детей дошкольного возраста является метод наблюдений за моторным поведением ребенка, для младших школьников – проективные методы, а для подростков и юношей – методы прямого анкетирования и опроса, что связано с достаточно высоким уровнем развития у них интеллекта и рефлексии.

В программе используются следующие диагностические методики:

- 1) Проективная методика для выявления школьной тревожности А.М. Прихожан;
- 2) Тест Розенцвейга (детская форма);
- 3) Рисуночный тест Сильвер.

Во время основного этапа проведения коррекционно-развивающих занятий используется метод наблюдения за актуальным эмоциональным состоянием детей, степенью их активности, результатами творческой работы, содержанием обратной связи в течение занятия.

### **13. Критерии оценки достижения планируемых результатов.**

*Количественные критерии* (определяются с помощью диагностических тестов и методик):

- 1) Уровень тревожности и определение ситуаций и членов окружения (родственники, преподаватели, сверстники) вызывающих наибольшее эмоциональное напряжение.
- 2) Эмоциональное состояние и самовосприятие (Образ Я).
- 3) Уровень активного воображения и творческого мышления.
- 4) Особенности реагирования детей во фрустрирующих ситуациях.
- 5) Уровень адаптированности детей к социальному окружению.

*Качественные критерии* (определяются с помощью метода наблюдения за поведением и эмоциональным состоянием обучающихся, анализом творческих работ):

- 1) Сформированность позитивного отношения к себе.
- 2) Стремление к построению гармоничных взаимоотношений с окружающими людьми;



#### **14.Сведения о практической апробации программы на базе ОО.**

Программа прошла апробацию в течение 2018-2019 учебного года на базе МАОУ «СОШ №56 г. Челябинска им. Н. Ковшовой» с обучающимися младшего школьного возраста (7-9 лет) по договору о взаимодействии и сотрудничестве с МАУ «ЦППМСР Советского района г. Челябинска» в рамках реализации муниципального задания, а именно муниципальной услуги «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся». Всего в апробации приняли участие 31 обучающийся 1-2 классов. Работа проводилась в четырех подгруппах. Результаты апробации предоставлены в Приложении Б.

**Примеры конспектов занятий****Занятие «Противоположные цвета».**

**Цель:** активизация воображения, развитие взаимного доверия, исследований сходства и различий в опыте, осознание своих психологических особенностей.

**Материалы:** бумага формата А4, А3, гуашь, акварельные краски, кисти, стаканы для воды, скотч, магнитофон, записи музыкальных произведений.

**Вводная часть****Упражнение «Приветствие в движении»**

**Задача:** снятие напряжения, физическое раскрепощение, запуск внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия.

**Процедура проведения:** Участники группы свободно ходят по кабинету под музыку, затем они начинают без слов приветствовать друг друга, используя различные части тела. Ведущий может задавать ту часть тела, которой учащиеся друг друга приветствуют.

**Тематическая беседа:** В начале занятия ведущий говорит о том, что каждый цвет несет свой смысл, свое настроение. Иногда мы воспринимаем цвета сходно с другими людьми, иногда наше ощущение цвета противоположно. Ведущий предлагает отдельные цвета для обсуждения: н-р синий и красный. Как вы ощущаете эти цвета? они теплые или холодные? Спокойные или активные? Какое настроение у этого цвета? С чем этот цвет ассоциируется?

В кругу по очереди каждый из участников называет один цвет и остальные высказывают свои ассоциации с ним.

**Основная часть****Упражнение «Противоположные цвета»**

**Задача:** активизация воображения, спонтанности, творческих способностей, развитие взаимного доверия, исследование сходства и различий в опыте.

**Процедура проведения:**

1) Участники занимают места за столом. Сначала им предлагается выбрать 2 цвета, которые им больше всего нравятся, более всего приятны и заполнить пространство листа, используя только эти цвета. Рисунок может быть любой, нет никаких ограничений, можно просто закрасить лист.

2) После завершения первого рисунка участникам предлагается найти два цвета, которые больше всего не нравятся, самые неприятные и также с помощью них создать рисунок (или просто закрасить лист любым способом).

3) После этого участникам предлагается взять один цвет, который нравится и другой самый неприятный и с помощью них создать третий рисунок. Ведущий предлагает исследовать, как эти цвета будут взаимодействовать друг с другом.

5) После того как рисунки готовы работы развешиваются на стены создавая подобие выставки. Каждый участник представляет свои работы, что он изобразил, какие цвета он выбирал и как они взаимодействуют между собой.

**Обсуждение:** проходит в круге.

1) Охарактеризуйте свое восприятие цветов, почему вы их выбрали, с чем ассоциируются ваши цвета.

2) Какие чувства и телесные реакции вызывают у вас ваши работы.

3) Как взаимодействуют в ваших изображениях противоположные цвета?

4) Есть ли взаимосвязь между настроением человека и его отношением к различным цветам?

### **Заключительная часть**

#### **Упражнение «Прощание в круге»**

**Задача:** подведение итогов занятия, завершение занятия в форме ритуала.

**Процедура проведения:** Участники становятся в круг. По одному каждый участник выходит в круг и в движении прощается. Все остальные стараются повторить его движения.

### **Занятие «Эмоции в музыке».**

**Цель:** активизация воображения, развитие способности к зрительному представлению различных слуховых стимулов. Исследование сходства и различия в индивидуальных экспрессивных проявлениях, осознание своих психологических особенностей.

**Материалы:** бумага формата А4, А3, восковые мелки, пастель, фломастеры, карандаши цветные, гуашь, акварельные краски, кисти, стаканы для воды, скотч, магнитофон, записи музыкальных произведений разного эмоционального содержания.

### **Вводная часть**

#### **Упражнение «Приветствие в движении»**

**Задача:** снятие напряжения, ослабление излишнего сознательного контроля, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям, физическое раскрепощение, запуск внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия.

**Процедура проведения:** Участники группы свободно ходят по кабинету, потягиваясь и стараясь снять напряжение мышц, затем они начинают без слов приветствовать друг друга, используя выразительную жестикуляцию. Сначала ведущий предлагает приветствовать различными частями тела, затем добавляет к движениям названия эмоции, которые дети должны продемонстрировать.

**Вопросы для обсуждения:** какие чувства могут возникать у людей, которые не могут уловить эмоции других? Какие эмоции вам сложнее показать и с чем это связано?

**Тематическая беседа:** В начале занятия ведущий говорит о том, что каждое произведение искусства (живопись, скульптура, танец и т.д.) передает свой смысл и эмоции и мы слышим, видим и сопереживаем вместе с автором. Обсудить какие бывают основные эмоции, которые дети знают. Данное занятие будет посвящено, как эмоции проявляют себя в музыке и в образах.

## **Основная часть**

### **Упражнение «Эмоции в музыке»**

**Задача:** активизация воображения, развитие способности к зрительному представлению различных слуховых стимулов, исследование сходства и различия в индивидуальных экспрессивных проявлениях

#### **Процедура проведения:**

1) Участники занимают места за столом и берут в руки восковой мелок черного цвета. Сначала участникам предлагается передать ассоциации с основными эмоциями в виде линии, чтобы дети почувствовали, как можно передать эмоции абстрактно. Используются основные эмоции: радость, удивление, страх, спокойствие, злость, обида. Каждая эмоция изображается линиями на отдельном листе.

2) Затем на полу выкладывается галерея рисунков разложенная в ряды по видам изображенных эмоций. Отмечаются сходства и различия выражения эмоций в линиях, характер линий, способы передачи эмоционального состояния.

3) После этого участники занимают свои места за столом. Ведущий включает отрывки нескольких музыкальных произведений, и предлагает им передать свое ощущение разных произведений и связанные с ними ассоциации с эмоциями в виде графических набросков. Участники передают ассоциации с каждым произведением на отдельном листе. Они также могут представлять вызванные разными произведениями ощущения и ассоциации в цвете, подбирая мелок, карандаш или иной изобразительный материал. Музыка может изображаться, например, в виде ломанной или плавной линии.

4) Через некоторое время, когда начальное прослушивание музыкальных отрывков закончится, участникам можно предложить создать на основе ассоциативных набросков графические образы, дорисовать их или добавить в рисунок конкретные образы.

5) После того как рисунки готовы работы развешиваются на стены создавая подобие выставки. Каждый участник представляет свои работы, что он изобразил, какие эмоции у него возникли при прослушивании музыки.

**Обсуждение:** проходит в круге.

1) Охарактеризуйте свое восприятие звучавших музыкальных композиций.

2) Какие чувства и телесные реакции вызвали у вас разные музыкальные композиции? Ведущий может акцентировать внимание участников группы на сходствах и различиях в эмоциональном восприятии музыки, стимулировать их к осознанию возможной связи между особенностями восприятия и различиях в темпераменте, потребностях и состоянии различных людей.

3) Как различные музыкальные произведения влияют на физическое и эмоциональное состояние человека?

4) Влияет ли состояние человека на отношение к разной музыке?

### **Заключительная часть**

#### **Упражнение «Прощание в круге»**

**Задача:** подведение итогов занятия, завершение занятия в форме ритуала.

**Процедура проведения:** Участники становятся в круг. По одному каждый участник выходит в круг и в движении прощается, ведущий может задать эмоции, которые он должен показать. Все остальные стараются повторить его движения.

## **Занятие «Истории на влажной бумаге»**

**Цель:** развитие и коррекция навыков продуктивного взаимодействия.

**Материалы:** несколько листов ватмана, гуашь, акварель, карандаши, фломастеры, восковые мелки, масляная пастель, стаканчики для воды, кисти, ножницы.

### **Вводная часть**

#### **Упражнение «Приветствие в движении с использованием различных частей тела»**

**Задача:** снятие напряжения, физическое раскрепощение, стимулирование спонтанности, активизация внутригруппового взаимодействия, расширение экспрессионного репертуара.

**Процедура проведения:** участники группы становятся в круг и по очереди приветствуют друг друга, используя только выразительные жесты. Вся группа повторяет за каждым участником его жесты.

**Тематическая беседа:** ведущий рассказывает о выразительном жесте, как о важном индивидуальном творческом проявлении человека, акцентируя внимание участников на том, что выразительный жест - это не только движения

руки, но и любая другая форма проявления человеком своих чувств, намерений и потребностей в общении с другими людьми, а также с природой и живыми существами. Выразительный жест может быть проявлен в изобразительном искусстве, когда художник, например, лепит что-то из глины или делает мазки, в музыке, когда музыкант выражает чувства не только через звуки, но и через движения тела и т.д.

**Вопросы для обсуждения:** Какие формы проявления чувств, потребностей характерны вам? Какие новые жесты проявления чувств вам хотелось бы попробовать?

## **Основная часть**

### **Упражнение «Рисование на влажной бумаге в подгруппах»**

**Задача:** активизация воображения и взаимодействия между участниками группы, формирование сплоченности. Исследование сходства и различий в индивидуальных и групповых экспрессивных проявлениях.

#### **Процедура проведения:**

- 1) Участники образуют подгруппы по 3-4 человека.
- 2) Ведущий сообщает группе о том, что сначала предполагается работа краской на общем листе бумаги без создания какого-либо законченного образа, просто «игра» с цветом, после чего участники должны совместно создать из получившихся пятен какой-либо образ.
- 3) После этого участники каждой подгруппы берут лист ватмана и смачивают его водой. Затем по очереди или одновременно они начинают рисовать на нем линии или пятна, пользуясь гуашевыми или акварельными красками. При этом выбор цвета каждым участником определяется тем, насколько он ему приятен или интересен.
- 4) Индивидуальные территории для каждого участника на общем листе ватмана не обозначаются, так что каждый имеет возможность, договариваясь или не договариваясь с другими, рисовать, где захочет.
- 5) Ведущий должен наблюдать за тем, как участники подгрупп взаимодействуют на этом этапе и, в случае необходимости, во время обсуждения в кругу, акцентировать внимание на выражении чувств, связанных с работой на общем пространстве и нарушением неформальных границ участников. Он также следит за соблюдением групповых норм, в частности, нормы недопущения физического насилия.
- 6) По мере того, как пространство листа ватмана постепенно заполняется цветными линиями и пятнами, они могут сливаться друг с другом, а краски – смешиваться.
- 7) Цветовое «поле» может вызвать у участников разные чувства и ассоциации, которыми они делятся друг с другом. Благодаря этому, подгруппа договаривается о трансформации пятен в более или менее оформленные образы. Для этого, кроме красок, они могут воспользоваться и др. изосредствами (фломастерами, мелками и т.д.).

8) Затем на отдельных листах не договариваясь участники изображают какой то конкретный образ, который ассоциируется у него с цветовым полем.

9) Участники вырезают полученные образы по контуру и размещают на цветовом поле.

10) После создания работ участники совместно сочиняют на основе рисунка историю. Затем происходит показ и обсуждение работ в общем круге. Так же можно попросить участников подготовить и затем представить другим подгруппам пантомиму или танец, передающий чувства и образы, навеянные рисунком.

**Вопросы для обсуждения:** Насколько вы удовлетворены совместной работой и с чем это связано? (Ведущий комментирует особенности взаимодействия в подгруппах и помогает участникам выразить как положительные, так и отрицательные чувства).

### **Заключительная часть.**

#### **Упражнение «Прощание в круге»**

**Задача:** подведение итогов занятия, завершение занятия в форме ритуала.

**Процедура проведения:** Участники становятся в круг и кратко делятся своими впечатлениями от всего занятия и прощаются друг с другом, используя для этого выразительные жесты.

### **Занятие «Знакомство с глиной».**

**Цель:** развитие воображение и творческих способностей, формирование положительной самооценки и ощущения собственной индивидуальности, снижение аутоагрессии и агрессии к другим.

**Материалы:** глина, клеенка для стола, стакан с водой для смачивания, стеки, бумажное полотенце, смоченные водой салфетки.

#### **Вводная часть**

#### **Упражнение «Освоение глины»**

**Задача:** получение тактильных и кинестетических ощущений, снижение агрессии.

#### **Процедура проведения.**

1) Каждому участнику дается свой кусок глины, далее ведущий дает инструкцию: «Закройте глаза. Знайте, что при закрытых глазах ваши пальцы и руки более чувствительны к глине. Когда ваши глаза открыты, они могут изменять ваши ощущения. Попробуйте оба эти способа, чтобы выяснить, так ли это. Если вам все-таки нужно на короткое время открыть глаза, это ничего, просто затем закройте их снова.

2) Посидите минуту, положив руки на ваш кусок глины.(Ведущий должен работать со своим куском глины синхронно с участниками).

3) Далее: «Заставьте себя ощутить кусок глины таким, какой он есть сейчас - подружитесь с ним. Он гладкий? Корявый? Плотный? Холодный? Теплый? Влажный? Сухой? Выпуклый? Возьмите его и подержите. Он легкий? Тяжелый?

4) Теперь я хочу, чтобы вы отложили его и отщипнули кусочек. Пользуйтесь двумя руками. Отщипывайте кусочки медленно... Теперь быстрее... Отщипывайте большие и маленькие кусочки. Сожмите вашу глину... Теперь разгладьте ее. Используйте большие пальцы, другие пальцы, ладонь и тыльную поверхность кистей рук.

5) После того как вы разгладили глину, ощупайте места которые вы разгладили... Соедините все вместе, чтобы получился шар... Проткните глину. Если глина расплющивается, опять соберите ее и проткните снова.

6) Попробуйте сделать это и другой рукой тоже... Собирайте ее и ударяйте по ней... Пошлепайте по ней ...Пощупайте гладкие места, которые образовались после похлопывания... Соберите глину... Разрывайте ее. Отрывайте маленькие и большие кусочки. Соедините их. Возьмите кусок и бросьте его можете на минутку открыть глаза для этого... Сделайте это снова. Делайте это сильнее. Сделайте это так, чтобы был слышен сильный шлепок. Не надо бояться сильного удара...

7) Теперь соберите глину снова... Потыкайте в нее пальцами... Пальцем проковыряйте в ней дырку, несколько дыр... Проковыряйте одну сквозную... Ощупайте края дыры, которую вы проделали. Соберите глину и попробуйте нанести на нее линии, ударяя по ней, и проделать в ней маленькие отверстия с помощью пальцев.

8) Ощупайте линии и отверстия, которые вы сделали. Используйте различные пальцы руки: суставы, ребро ладони, ладонь. Посмотрите, что вы можете сделать. Вы можете использовать даже свои локти...

9) Теперь оторвите кусочек и сделайте змею. Она будет становиться все тоньше и длиннее по мере того, как вы будите раскатывать глину. Оберните ею свою руку или свой палец. Теперь возьмите кусочек, раскатайте его между ладонями и сделайте маленький шарик. Ощупайте этот шарик.

10) Сомните его снова. Возьмите на минуту обеими руками свой кусок глины. Теперь вы хорошо знаете его.

## **Основная часть**

### ***Упражнение «Фигура из глины»***

**Задача:**обращенность познания участников на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния (рефлексия).

### ***Процедура проведения.***

1) У каждого в руках есть кусок глины. Ведущий обращается к участникам: «Закройте глаза. Заставьте себя почувствовать глину двумя руками



в течение нескольких секунд. Сейчас я хотела бы, чтобы вы что-нибудь сделали из своей глины, не открывая глаз. Просто дайте возможность своим пальцам свободно двигаться.

Посмотрите, не покажется ли вам, что глина захочет вести себя по-своему. Или, может быть, вам захочется, чтобы она следовала вашему желанию? Придайте ей какую-нибудь форму. Есть ли у вас какой-нибудь замысел? Что вы хотели бы сделать? Сделайте это с закрытыми глазами. Или оглаживайте кусок глины круговыми движениями.

2) Когда вы закончите, откройте глаза и посмотрите, что вы сделали. Позвольте себе удивиться! Ведь вам понадобилось всего несколько минут, чтобы сделать это. Вы можете добавить еще несколько завершающих движений, но, не меняя того, что уже сделано.

3) Далее участники описывают свое изделие из глины так, как если бы это были они сами: «Побудь этим куском глины - ты глина».

### **Заключительная часть**

#### **Упражнение «Прощание в круге»**

**Задача:** подведение итогов занятия, завершение занятия в форме ритуала.

**Процедура проведения:** Участники становятся в круг и кратко делятся своими впечатлениями от всего занятия и прощаются друг с другом, используя для этого выразительные жесты.

Приложение Б.  
**Результаты апробации программы «Я и Мы».**

В процессе реализации программы было проведено два диагностических среза (до и после коррекционной работы). Целью данной диагностики стало выявление тенденции в изменениях посредством проведенной коррекционной работы.

### **Результаты**

По данным проективной методики А.М. Прихожан и в первом и во втором классе отмечается снижение уровня тревожности. В группе преобладает количество детей с нормальным уровнем тревожности. Динамика изменений хорошо видна на диаграмме результатов диагностики уровня тревожности (Рис. 1)

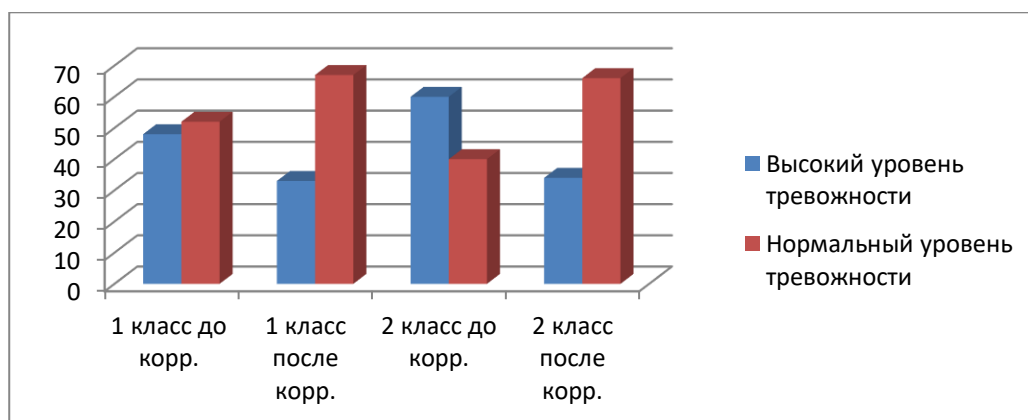


Рис. 1 Уровень тревожности по методике А.М. Прихожан до и после коррекционного воздействия.

Качественный анализ рассказов второклассников позволяет увидеть, что причины тревожности остались те же: успеваемость, отношения со сверстниками и родителями. Однако явно отслеживается снижение остроты переживания данных ситуаций.

У первоклассников отмечается качественные изменения в причинах тревожности. Если в начале учебного года основные трудности были в отношениях со сверстниками и родителями. То теперь на первое место вышли причины связанные с успеваемостью, трудностями обучения, страхом ответов у доски. На втором месте это страх наказания со стороны родителей за

неуспеваемость и проступки. Наименее выраженной стала тревога, связанная с взаимоотношениями со сверстниками.

Анализ данных по тесту Розенцвейга у второклассников выявляет тенденцию к изменению по обоим критериям: как по направлению реакции, так и по типу реакции. По направлению реакций мы отмечаем изменения произошедшие по частоте встречаемости экстрапунитивных, импунитивных и интропунитивных реакций. (Рис. 2)

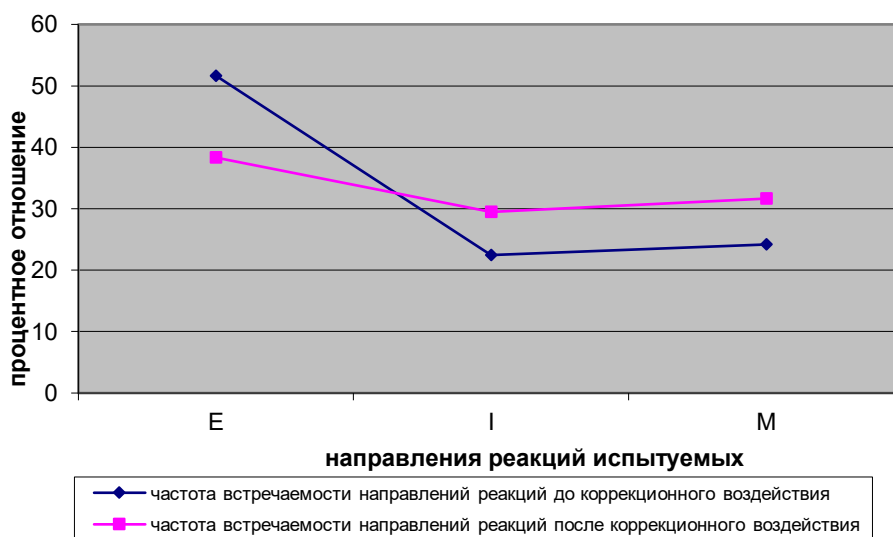


Рис. 2 Процентное соотношение частоты встречаемости направлений реакций по тесту Розенцвейга (2 кл) до и после коррекционного воздействия.

При повторном исследовании мы получаем более частую встречаемость импунитивно и интропунитивно направленных реакций. Данные значения несколько возросли по сравнению с первичным исследованием. Дети стали чаще рассматривать фрустрирующие ситуации как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Так же выросла ответственность за результат и исправление возникшей ситуации.

Снизилась частота встречаемости экстрапунитивно направленных реакций (E) (характеризующихся направленностью на внешнее окружение, осуждение внешних причин фрустрации и требованием разрешения ситуаций от других лиц). Так же можно проследить изменения и по частоте встречаемости типов реакций.

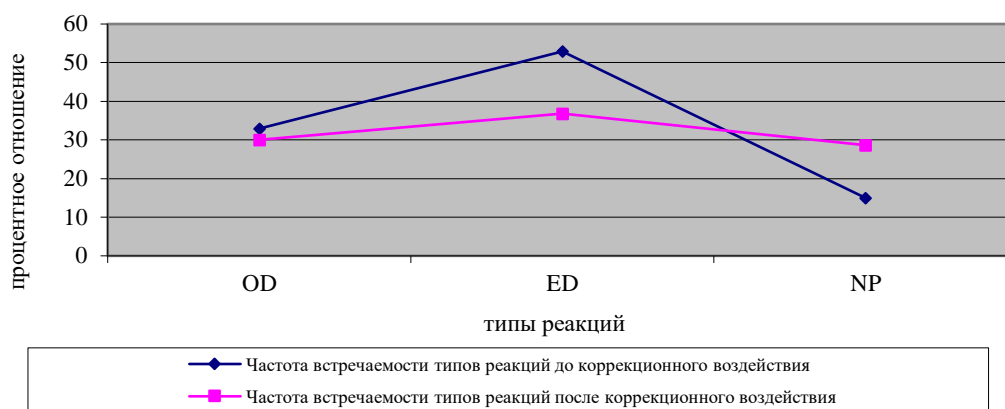


Рис. 3 Процентное соотношение частоты встречаемости типов реакций по тесту Розенцвейга (2 кл.) до и после коррекционного воздействия.

Значительные сдвиги определяются по типу реакций с фиксацией на самозащите (ED) и с фиксацией на удовлетворении потребности (NP). (Рис.3) В целом можно говорить о тенденции к гармонизации соотношения этих данных.

По сравнению с первичным исследованием отмечается понижение частоты встречаемости типов реакций с фиксацией на самозащите. У детей значительно снизилось количество реакций, при которых идет активное порицание кого-либо в окружении, отрицание или признание собственной вины с уклонением от упрека, направленные на защиту своего «Я». И возросло количество реакций с фиксацией на удовлетворение потребности. Они заключаются в потребности найти конструктивное решение в конфликтной ситуации. Проявляются иногда в форме уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению, иногда в форме требования помощи от других лиц либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию.

Анализ данных по тесту Розенцвейга у первых классов выявляет так же изменения как по направлению реакции, так и по типу реакции. По направлению реакций мы отмечаем самые большие изменения произошедшие по частоте встречаемости интропунитивных реакций. (Рис. 4) При повторном исследовании мы получаем тенденцию к увеличению более частой встречаемости интропунитивно направленных реакций. Данные значения значительно возросли по сравнению с первичным исследованием. У детей увеличилась ответственность за результат и исправление возникшей ситуации.

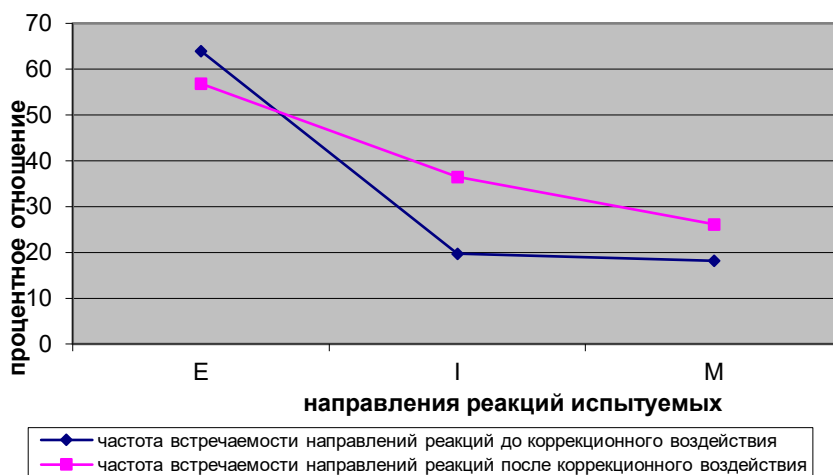


Рис. 4 Процентное соотношение частоты встречаемости направлений реакций по тесту Розенцвейга (1 кл.) до и после коррекционного вмешательства.

При повторном исследовании мы получаем более частую встречаемость импунитивно направленных реакций. Дети стали чаще рассматривать фрустрирующие ситуации как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Так же выросла ответственность за результат и исправление возникшей ситуации.

Однако в меньшей степени снизилась частота встречаемости экстрапунитивно направленных реакций (E) (характеризующихся направленностью на внешнее окружение, осуждение внешних причин фрустрации и требованием разрешения ситуаций от других лиц).

Так же можно проследить некоторые тенденции к изменению и по частоте встречаемости типов реакций.

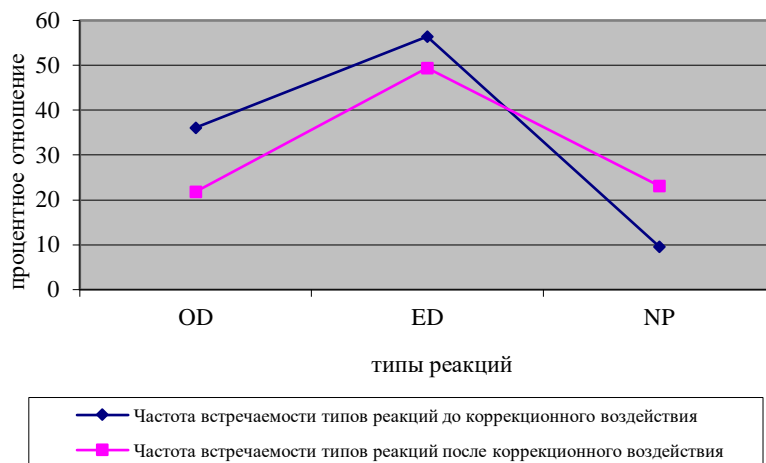


Рис. 5 Процентное соотношение частоты встречаемости типов реакций по тесту Розенцвейга (1 кл.) до и после коррекционного воздействия.

Значительные сдвиги определяются по типу реакций с фиксацией на препятствии (OD) и с фиксацией на удовлетворении потребности (NP). (Рис.5) По сравнению с первичным исследованием отмечается понижение частоты встречаемости типов реакций с фиксацией на препятствии. У детей снизилось количество реакций, при которых препятствие вызвавшее фрустрацию всячески акцентируется, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Возросло количество реакций с фиксацией на удовлетворение потребности. Они заключаются в потребности найти конструктивное решение в конфликтной ситуации. Проявляются иногда в форме уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению, иногда в форме требования помощи от других лиц либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию.

По сравнению с первичным исследованием отмечается не значительное но все же понижение частоты встречаемости типов реакций с фиксацией на самозащите. У детей снизилось количество реакций, при которых идет активное порицание кого-либо в окружении, отрицание или признание собственной вины с уклонением от упрека, направленные на защиту своего «Я».

Данные особенности реакций детей на фрустрирующие ситуации (у 1 и 2 классов) говорят о повышении адекватности реагирования и степени разрешения фрустрационных ситуаций. При попадании в конфликтные ситуации дети меньше проявляют себя агрессивно по отношению к другим, реже обвиняют окружающих или себя. Дети или не замечают трудности фрустрирующей ситуации, рассматривая ее как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем или имеют потребность найти конструктивное решение. Она проявляется чаще всего в форме уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению, и иногда в форме требования помощи от других лиц либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию.

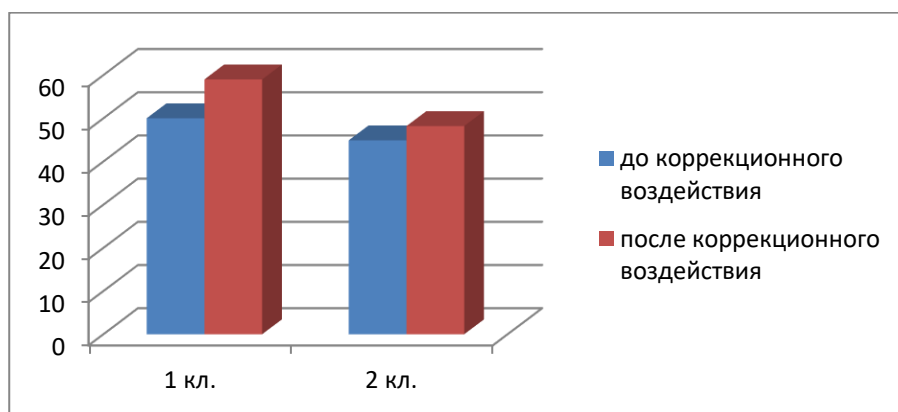


Рис. 6 Уровень адаптации к социальному окружению по тесту Розенцвейга до и после коррекционного воздействия.

Данные изменения в реакциях детей на фрустрирующие ситуации привели к сдвигам по средним показателям GCR.(Рис. 6)

По тесту Сильвер отмечается тенденция к повышению уровня воображения и творческого мышления и в первом и во втором классах.

Образы перестали быть стереотипными, отмечается усложнение и реструктуризация заданных образов. Отмечаются попытки изобразить глубину, оригинальность и выразительность работ.

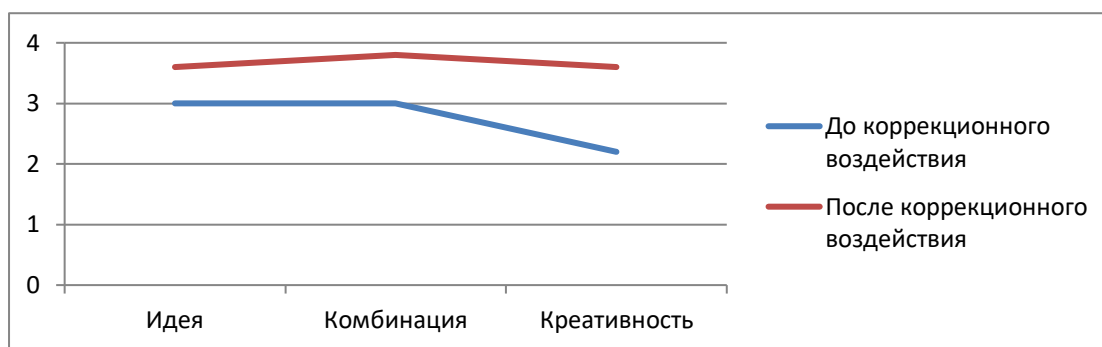


Рис. 7 Уровень воображения и творческого мышления по тесту Сильвер (2кл.) до и после коррекционного воздействия.

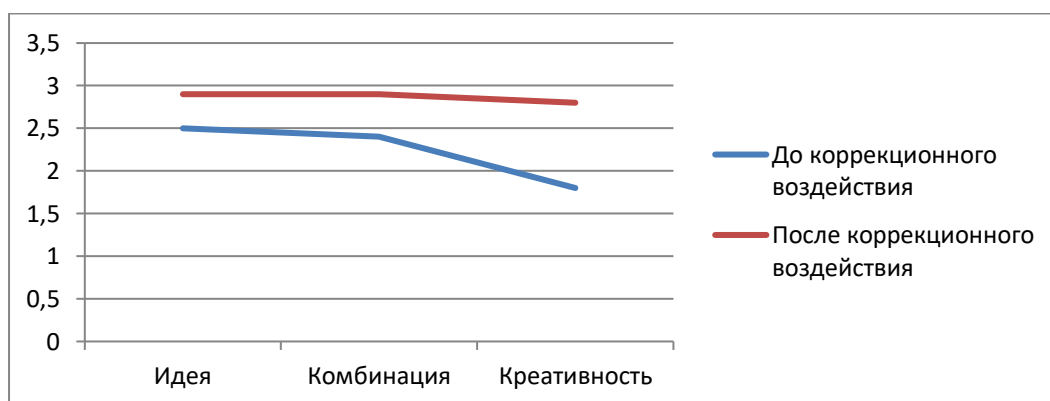


Рис. 8 Уровень воображения и творческого мышления по тесту Сильвер (1кл.) до и после коррекционного воздействия

Результаты шкалы эмоциональных нарушений и отношения испытуемых к себе (Образ Я) и другим людям (2 кл.). Отношения между героями в рисунках детей остаются амбивалентными. Однако мы видим значительные изменения в восприятии Образа Я. Дети ассоциируют себя с персонажами счастливыми, активными, достигающими своей цели мирным путем.

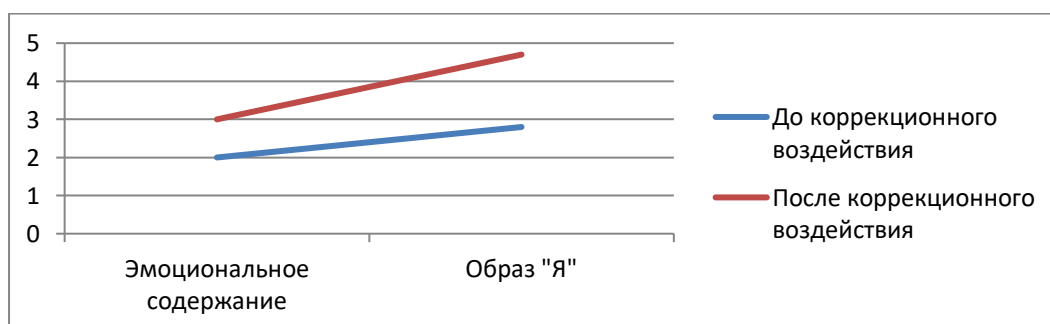


Рис. 9 Шкалы эмоциональных нарушений и отношения испытуемых к себе (Образ Я) и другим людям (2 кл.) до и после коррекционного воздействия.

Результаты шкалы эмоциональных нарушений и отношения испытуемых к себе (Образ Я) и другим людям (1 кл.). Отношения между героями в рисунках



детей так же остаются с отрицательным эмоциональным состоянием, которые отражают конфликтные, напряженные отношения. Однако есть изменения в восприятии Образа Я. Есть дети которые продолжают ассоциировать себя с несчастными, испуганными, фрустрированными персонажами. При этом большая часть ассоциируют себя с персонажами счастливыми, активными, достигающими своей цели. Хотя и в данных рисунках отмечаются некоторые агрессивные проявления.

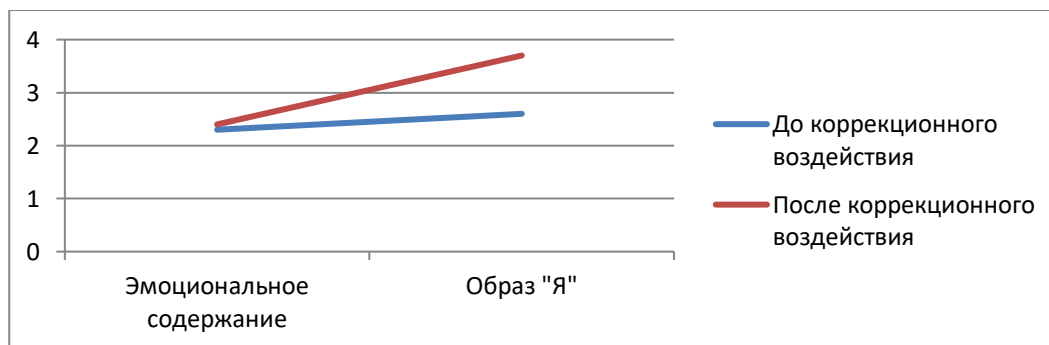


Рис. 10 Шкалы эмоциональных нарушений и отношения испытуемых к себе (Образ Я) и другим людям (1 кл.) до и после коррекционного воздействия.

### **Результаты коррекционно-развивающей работы:**

Можем говорить, что система арт-терапевтических занятий эффективна для коррекции социальной дезадаптации младших школьников. Под ее воздействием можно увидеть значительные тенденции в изменении эмоциональной сферы и поведении детей.

Динамика изменений различна у обучающихся вторых и первых классов. Это связывается прежде всего остротой проблемы и различными организационными условиями проведения коррекционной работы. Группа второклассников стабильна, дети посещали занятия постоянно. Группа первоклассников занимается по подгруппам. Состав группы и подгрупп непостоянен, многие дети отчисляются, приходят новые, часто пропускают занятия.

В целом у всех обучающихся отмечается снижение уровня тревожности, конфликтности. У второклассников причины тревожности остались те же:

успеваемость, отношения со сверстниками и родителями. Однако явно отслеживается снижение остроты переживания данных ситуаций. У первоклассников наблюдаются и качественные изменения тревожности. Если ранее наибольшее эмоциональное напряжение было связано с отношениями со сверстниками, то теперь на первое место вышли причины связанные с успеваемостью.

Второклассники при попадании в конфликтные ситуации по большей части не проявляют себя агрессивно по отношению к другим, активно не обвиняют ни окружающих, ни себя. Отмечается понижение частоты встречаемости типов реакций с фиксацией на самозащите, при которых идет активное порицание кого-либо в окружении, отрицание или признание собственной вины с уклонением от упрека, направленные на защиту своего «Я». Дети стали чаще рассматривать фрустрирующие ситуации как нечто незначительное или преодолимое со временем, выросла ответственность за результат и исправление возникшей ситуации, потребность найти конструктивное решение.

У первоклассников изменения менее выраженные. У обучающихся увеличилась ответственность за результат и исправление возникшей ситуации, потребности найти конструктивное решение. При этом уровень агрессии снизился незначительно, ярко проявляются самозащитные реакции, при которых идет активное порицание кого-либо в окружении, отрицание или признание собственной вины с уклонением от упрека, направленные на защиту своего «Я».

В обоих классах отмечается повышение уровня воображения и творческого мышления. Работы, создаваемые детьми, стали менее стереотипными в них отмечается оригинальность и выразительность. Дети стали свободнее выражать свои творческие способности. В создаваемых детьми образах отношения между героями остаются амбивалентными или враждебными. Однако при этом мы видим изменения Образа Я. Дети

ассоциируют себя с персонажами счастливыми, активными, берущими ответственность за разрешение ситуации, достигающими своей цели.

У всех детей хоть и в разной степени отмечается повышение уровня адаптации детей к своему социальному окружению, развитие социальных навыков.