

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья

(направленность (профиль))

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ  
В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Студент

Г. Л. Бендь

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

к.псх.н., доцент В. В. Пантелеева

руководитель

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1 Теоретические основы исследования тревожности у дошкольников и ее коррекции методами арт-терапии (экологический подход) .....	8
1.1 Изучение феномена тревожности и его проявление у детей дошкольного возраста .....	8
1.2 Использование методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста .....	14
Глава 2 Экспериментальное исследование воздействия методов арт- терапии на уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста .....	27
2.1 Изучение проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраст .....	27
2.2 Использование методов эко-арт-терапии для снижения уровня тревожности у детей .....	43
2.3 Анализ результатов эмпирического исследования .....	57
Заключение .....	64
Список используемой литературы .....	66
Приложение А Результаты опросника тревожности .....	70
Приложение Б Графический тест «Звезды и волны» (участники №№ 1, 10, 12) .....	72
Приложение В Графический тест «Звезды и волны» (участники №№ 3, 4, 11) .....	73
Приложение Г Проективный тест «Рисование гнезда птицы» .....	74
Приложение Д Создание истории «Прогулка после дождя» .....	75
Приложение Е Создание коллажа «Моя семья» (участники №№ 1, 10, 11) .....	76

Приложение Ж	Создание коллажа «Моя семья» (участники №№ 3, 4, 12) .....	77
Приложение И	Создание амулета-«помощника» (участники №№ 1, 3) .....	78
Приложение К	Создание амулета-«помощника» (участники №№ 4, 10, 11, 12) .....	79
Приложение Л	Графический тест «Звезды и волны», контрольный ....	80
Приложение М	Контрольные результаты опросника тревожности .....	81

## Введение

**Актуальность исследования.** Согласно данным ООН, большая часть населения развитых стран мира проживает в городах. Жизнь в городе всегда отличалась от жизни в сельской местности. Однако, в современных условиях эта разница особенно заметна. Появление новых технологий и активное внедрение их в повседневную жизнь ускоряет темп жизни городских жителей, принося удобства, с одной стороны, и являясь факторами стресса – с другой. Жизнь в современном мегаполисе сопровождается переработкой огромного потока различного рода информации и многозадачностью. В связи с этим, на фоне агрессивного воздействия урбанизированной техногенной среды на соматическое и психологическое здоровье городских жителей, природная терапия приобретает все большую актуальность. Отчуждение людей от природы вкупе с ростом требований, предъявляемых социумом к жителям больших городов, может способствовать развитию психологических проблем широкого спектра, включая ощущение одиночества, состояние дистресса, тревожные расстройства. Дополнительной психической нагрузке подвергается не только взрослое население крупных городов. Повсеместное изобилие информационных баннеров со сменяющимися видеоизображениями, использование различных гаджетов также может оказывать свое негативное влияние и на детей. Особенно это касается детей дошкольного и младшего школьного возраста – в этот период происходит формирование многих важных психических процессов, большую роль играет познание мира и себя, формируется самоотношение и характер. Негативные переживания взрослых, нехватка времени на качественное общение с детьми, подавленное состояние родителей могут сказаться на эмоциональном и психологическом состоянии детей.

Данная магистерская работа посвящена исследованию воздействия методов арт-терапии и ландшафтной терапии в профилактике и коррекции тревожности у детей дошкольного возраста. Выявление эмоциональных

проблем у дошкольников, их коррекция и профилактика способствует гармоничному развитию детей, поддержанию их психологического здоровья. Применение средств арт-терапии подходит для этих целей – занятия экспрессивными искусствами в сочетании с положительным влиянием природной среды могут помочь детям отреагировать свои эмоции, снять интеллектуальное и эмоциональное напряжение, а также развить творческое начало в безопасной атмосфере.

**Цель работы** – исследовать влияние природной арт-терапии как способа профилактики и коррекции тревожности в работе со старшими дошкольниками.

**Объектом исследования** выступает проявление тревожности у детей дошкольного возраста.

**Предметом исследования** является использование арт-терапевтических методов для профилактики и снижения уровня тревожности в работе со старшими дошкольниками.

**Гипотеза исследования:** использование методов природной арт-терапии способствует развитию навыков саморегуляции, росту уверенности в своих силах, снижению уровня эмоционального напряжения и количества переживаний, улучшению коммуникативных навыков, что позволит снизить уровень тревожности у детей дошкольного возраста.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме.
2. Проанализировать и обосновать выбор методов исследования.
3. Разработать и экспериментально апробировать коррекционную программу.
4. Основываясь на полученных данных определить результативность использования средств средовой арт-терапии в коррекции тревожности у детей дошкольного возраста.

**Теоретико-методологическую базу исследования** составили теоретические положения в области исследования феномена тревожности (В. М. Астапов, Р. Мэй, А. Прихожан, К. Хорни, А. Фрейд) эмоционального развития детей (К. Э. Изард, И. О. Карелина, И. В. Дубровина, Г. А. Широкова), возможностей арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений (Э. Крамер, М. Е. Бурно, Н. Роджерс, А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская, М. В. Киселева, Л. Пролкс) и эко-психологии (Р. Бергер, Б. Э' Корт, А. И. Копытин, Дж. Кортни, Р. Лоув).

В процессе исследования использовались следующие **методы и методики**.

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.  
2. Констатирующий эксперимент с использованием следующих психодиагностических методик:

- 1) Тест тревожности, составленный Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен;
- 2) Опросник Г. П. Лаврентьевой «Уровень тревожности ребенка»;
- 3) Графический тест У. Аве-Лаллемант «Звезды и волны»;
- 4) Проективный тест Э. Клессман «Три дерева»;
- 5) Проективный тест на уровень привязанности «Рисование гнезда птицы» Д. Кайзер;
- 6) Опросник уровня тревожности для родителей (основан на опроснике Ч. Д. Спилбергера).

3. Формирующий эксперимент – коррекционная программа по снижению тревожности с помощью средств арт-терапии.

4. Качественный и количественный анализ данных.

Данное исследование проходило в три этапа: теоретическое изучение проблемы, экспериментальное исследование и осмысление результатов исследования.

**Экспериментальная база исследования:** учреждение дошкольного образования детский сад «Дэбора», г. Шэньчжэнь, Китай. Эмпирическое

исследование проводилось на выборке из 26 детей в возрасте 5-6 лет, девочки и мальчики.

**Теоретическая значимость:** снижение тревожности у детей с помощью экологической арт-терапии имеет достаточно высокую теоретическую значимость, в виду того, что публикаций в отечественной литературе, как и современных исследований, на данную тему небольшое количество. Современные ученые и практики фокусируются на использовании средств арт-терапии для развития социальных и творческих навыков у детей, в то время как экологический подход является довольно новым и мало изученным, и в силу этого, редко применяемым на практике.

**Практическая значимость работы:** результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки вопроса о профилактике и коррекции детской тревожности, в то время как представленная программа может быть использована специалистами помогающих профессий в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** подтверждается теоретико-методологической базой исследования, использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, проведением формирующего эксперимента и положительным результатом исследования.

**Научные положения и результаты исследования, выносимые на защиту.**

1. Комплексный характер причин, вызывающих и поддерживающих высокий уровень тревожности у старших дошкольников.
2. Эффективность применения программы по снижению уровня тревожности, основанной на сочетании традиционного арт-терапевтического подхода и экологического подхода.

**Структура магистерской диссертации:** введение, две главы, заключение, список используемой литературы (48 источников), 11 приложений. Основной текст диссертации изложен на 70 страницах.

# **Глава 1 Теоретические основы исследования тревожности дошкольников и ее коррекции методами арт-терапии (экологический подход)**

## **1.1 Изучение феномена тревожности и его проявление у детей дошкольного возраста**

Проблема эмоционального самочувствия детей является одной из самых актуальных в современном дошкольном образовании, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности ребенка. Обеспечение и поддержание эмоционального благополучия ребенка является одной из главных задач процесса воспитания детей в дошкольном учреждении.

Затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния нежелательным образом регулируют психическую деятельность и поведение дошкольника, они могут привести к недоверию, равнодушию. Специалисты условно делят эмоциональные нарушения на две подгруппы: наблюдаемые во взаимоотношениях с другими людьми, и проявляющиеся в особенностях внутреннего мира ребенка. К первым можно отнести возбудимость, бурные аффективные реакции, упрямство, неуступчивость, конфликтность и прочие. Во второй подгруппе выделяют острую восприимчивость, болезненную чувствительность, наличие страхов (не являющихся возрастными), тревожность, мнительность. Условность данного деления исходит из положения о том, что внутреннее неблагополучие ребенка непосредственно влияет на его поведение и общение с окружающими.

Согласно другой классификации, выделяют три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы детей: расстройства настроения, к которым относятся эйфория, дисфория, депрессия, тревожный синдром, страхи, апатия; расстройства поведения, среди которых гиперактивность, агрессивное поведение; нарушения психомоторики, с проявлениями амимии,



гипомимии и маловыразительной пантомимы. К нарушениям в эмоциональном развитии И. О. Карелина также относит трудности в адекватном определении эмоциональных состояний людей [17].

Данная работа посвящена изучению феномена тревожности как одного из проявлений эмоциональных нарушений, который лежит в основе целого ряда психологических проблем у детей. Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. Тревожность также рассматривается как показатель «предневротического состояния», ее роль высока и в нарушениях поведения, таких, например, как аддиктивное поведение у подростков [31]. Именно поэтому профилактика и коррекция такого негативного эмоционального состояния как тревожность имеет высокую значимость.

Прежде всего, необходимо отметить разграничение таких понятий как страх, тревога и тревожность. Тревога – это реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного бессубъектного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы, в то время как страх представляет собой реакцию на вполне определенную опасность и чаще всего имеет конкретные образы.

Нормальный уровень тревоги связан с реальной угрожающей ситуацией. Тревога возрастает в условиях дефицита времени и информации, проявляется в виде напряженности, сомнений и неприятных предчувствий, однако не влияет значительно на качество жизни человека и его деятельность, в то время как патологическая тревога зачастую неадекватна значимости ситуации и не связана с реальной угрозой. Она также может сопровождаться чувством собственной беспомощности, ощущением надвигающихся неприятностей, чувством грозящей опасности, напряженным ожиданием, постоянными сомнениями и существенно влияет на качество жизни человека, включая его соматическое здоровье.

Тревожность, по мнению А.М. Прихожан, это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. А. М. Прихожан рассматривает тревожность как эмоционально-личностное образование, имеющее когнитивный (мышление, память, восприятие), эмоциональный и операциональный (поведение) аспекты [31].

Многие исследователи, в том числе Р. Кэттелл, Ю. Л. Ханин, различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. А. М. Прихожан предлагает рассматривать тревожность как относительно самостоятельное образование, которое, «включившись в структуру личности, обладает тенденцией к самоподкреплению и самоподдержанию, приобретает собственную побудительную силу и оказывает влияние и на развитие других личностных образований, и на саму себя» [31]. Исследование, проведенное А. М. Прихожан, подтверждает факт оказания существенного влияния на успешность деятельности детей различных возрастов в тревогогенных ситуациях, ухудшая ее [30].

По мнению Е. К. Лютовой и Г. Б. Мониной, тревожность входит в симптомокомплекс застенчивости. Они также отмечают, что страх нового, боязнь обратить на себя внимание, существующие у застенчивых детей, также блокируют развитие и эмоциональной, и интеллектуальной сфер личности ребенка [25].

Говоря о причинах тревожности, нужно отметить, что в настоящее время ученые выделяют два типа источников устойчивой тревожности: длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги и внутренние факторы – психологические (например, меланхолический темперамент или тревожная акцентуация характера, повышенная восприимчивость) и/или психофизиологические (хронические сердечные или гормональные заболевания, стойкие нарушения

кровообращения). Тревожность, с точки зрения А. Фрейд, это основной фактор, порождающий защитный процесс и ведущий к неврозу как в детском, так и во взрослом возрасте. Однако, установить, какой именно вид тревожности, внешней или внутренней, вызвал этот процесс, не представляется возможным [35]. Часть исследователей видят причины формирования тревожности в особенностях взаимоотношений между матерью и ребенком. Так, например, Г. С. Салливен говорил о тревожности как о межличностном феномене, который формируется в отношениях между матерью и младенцем, имея в виду, что имеющееся у матери напряжение тревоги индуцирует тревогу младенца. Он также отмечал, что потребность в устранении тревожности, по сути, равна потребности в межличностной надежности и безопасности, создание которой в раннем детском возрасте может предотвратить развитие тревожности [31]. М. Боуэн, в свою очередь, определял «передачу тревоги» от матери к ребенку как основной механизм поддержания общей эмоциональной системы в детско-родительских отношениях, при котором ребенок принимает тревогу матери и беспокоится потому, что беспокоится она [9].

К. Хорни выделяла неодобрение значимых людей как основной источник тревожности и подчеркивала роль среды в ее возникновении. Если в раннем опыте ребенка существует любовь и поддержка окружающих, то у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. В том случае, когда значимые взрослые ведут себя по отношению к ребенку чрезмерно требовательно, безразлично, или же они могут быть излишне тревожными, доминирующими, гиперопекающими, тогда это может вызвать у него «переживание глубокой ненадежности и смутной озабоченности, для которой я использую понятие «базисная тревожность». Это чувство изолированности и беспомощности в мире, который он воспринимает как потенциально враждебный себе» [36]. О проявлении пренебрежения к ребенку как об одной из причин частого переживания состояния тревоги говорит и Г. Ньюфилд. В соответствии с теорией привязанности чувство

тревоги может быть вызвано также «угрозой близости». Наряду с пренебрежением он выделяет такие негативные факторы воздействия как физическое отделение от значимых взрослых, исключение ребенка из происходящего, лишение любви, отсутствие понимания [28].

Если обратиться к формам проявления тревожности, то следует заметить, что на психологическом уровне тревожность ощущается напряжением, озабоченностью, беспокойством, нервозностью и переживается как неопределенность, беспомощность, бессилие, незащищенность, одиночество, грозящая неудача, невозможность принятия решения и т.п. На физиологическом уровне тревожность сопровождается усилением частоты сердечных сокращений, увеличением циркуляции крови, повышением артериального давления, увеличением общей возбудимости, снижением порогов чувствительности, а также приобретением негативной эмоциональной окраски нейтральными ранее стимулами.

Говоря о симптомах тревожности, важно отметить, что разные исследователи выделяют разные аспекты ее внешнего проявления. Различные диагностические методики фокусируют свое внимание на разнообразных реакциях, которые можно наблюдать и оценивать. Так, например, Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки в своем тесте предлагают ребенку оценить ту или иную ситуацию, изображенную на картинке, выбрав положительную или отрицательную эмоциональную реакцию [13]. В основе данного теста лежит определение тревожности Дж. Тейлор как «тенденции переживания нейтральной ситуации как угрожающей» – исследователи уделяют особое внимание эмоциональному состоянию детей в различных потенциальных (или реальных, в зависимости от опыта) жизненных условиях. При этом отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях, моделирующих отношения, ребенок-взрослый (например, рисунки «Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия (например, «Одевание», «Укладывание спать в одиночестве») будет сигнализировать о высоком

уровне тревожности. Потенциально данные ситуации не несут в себе угрозы для жизни и здоровья ребенка, в отличие, например, от ситуации «Агрессивное нападение», при оценке которой для большинства испытуемых наиболее вероятным будет выбор негативно окрашенной эмоции. То есть сигналами тревожности в данном случае являются негативные переживания детей – чем чаще они испытывают отрицательные эмоции, особенно в нейтральных ситуациях, тем выше уровень тревожности. Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко выделяют физиологические признаки тревожности (расстройство сна, аппетита, потливость, покраснение лица), наряду с их проявлениями в эмоционально-чувственной (пугливость, повышенная чувствительность, излишнее беспокойство) и волевой сферы (боязнь сложностей, нетерпеливость) [23]. Все они могут наблюдаться как родителями в семейной обстановке, так и воспитателями или учителями в образовательных учреждениях. Тревожность по-разному может сказываться на поведении и навыках самоконтроля, особенно у детей. При низком уровне тревожности отмечается сохранение уверенности в своих силах, отсутствие излишней эмоциональности, в то время как при высоком уровне тревожности чаще проявляется раздражительность, нетерпеливость. По результатам исследования тревожности у детей 6-7 лет среди поведенческих реакций А. М. Прихожан отмечает повышенную суетливость, избыточность жестов, желание переделать работу, а также неуклюжесть, напряженность, скованность. К физиологическим реакциям относятся покраснение либо бледность лица, «симптом беспокойных рук», и учащенное сердцебиение. В эмоционально-чувственном плане выделяются чувство стыда, вины [31]. Многие исследователи, в том числе П. Бейкер и М. Алворд, говорят о таких симптомах, как мышечное напряжение, нарушение концентрации внимания, а также о постоянном беспокойстве [33]. Особенно ярко перечисленные симптомы проявляются при наличии устойчивой тревожности.

В целом, сутью тревожности является сигнал об опасности, который привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для

достижения цели, содержащимся в ситуации, и который позволяет мобилизовать силы, тем самым помогая достичь наилучшего результата. То есть, нормальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). В то же самое время ее чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. Это значит, что полное отсутствие тревоги может рассматриваться как явление, препятствующее нормальной адаптации, тогда как устойчивая тревожность отрицательно влияет на нормальное развитие и продуктивную деятельность, что также не способствует адекватному приспособлению к действительности. Для более успешной адаптации дошкольника в коллективе и его гармоничного развития, одной из важных задач является коррекция уровня тревожности. В процессе коррекционной работы многие авторы, в том числе и Г. А. Широкова предлагает обратить внимание специалиста на такие аспекты как развитие позитивного самовосприятия, повышение уверенности в себе и своих силах, развитие доверия к другим, корректирование страхов, снятие телесного напряжения, развитие умения выражать свои эмоции, развитие навыков коллективной работы и самоконтроля [37].

## **1.2 Использование методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста**

Арт-терапия возникла на стыке искусства и науки, и вобрала в себя достижения медицины, педагогики, культурологии, социологии и других дисциплин. Большинство отечественных исследователей, как например, М. Бурно, Б. Д. Каравасарский, А. И. Копытин, рассматривают ее как одну из форм психотерапевтической практики, в основе которой лежит использование визуальных, пластических средств самовыражения в контексте психотерапевтических отношений [21]. Методы арт-терапии могут

быть адаптированы к различным задачам, включая решение проблем психологической дезадаптации, развитие творческого потенциала, улучшение психического, психологического и духовного здоровья.

Согласно Н. Роджерс, одной из основателей терапии экспрессивными искусствами, все люди обладают естественной способностью к творчеству. Высвобождение эмоций посредством экспрессивных искусств является одним из средств гармонизации личности, а сам творческий процесс является целительным и преобразующим человека. Для Н. Роджерс виды искусства взаимосвязаны способом, который она обозначила «творческой связью». В процессе творческой связи одна форма искусства стимулирует и развивает другую, приближая человека к пониманию и раскрытию своей сущности. Например, движение влияет на то, как люди пишут или рисуют. В свою очередь, когда люди пишут или рисуют, это влияет на то, как они чувствуют или думают. При этом чувства – это источник творческой экспрессии. Их можно направить в русло визуального искусства, движения, звука или письма, высвобождая и преобразуя таким образом [34]. То, что довлеет над человеком, в какой-то мере угнетает его, может быть выражено вовне с помощью разнообразных художественных средств, послужить основой для создания произведений искусства, основой для трансформации. Можно сказать, что арт-терапия использует средства экспрессивных искусств для выражения человеком своего психического состояния, эмоций, глубоко скрытых переживаний.

Исходя их положения о том, что все люди обладают естественной способностью к творчеству, можно говорить также и о том, что все дети обладают данной способностью. Творчество является неотъемлемой частью развития ребенка. Так, например, в процессе рисования задействованы зрение, двигательная координация, мышление и речь. Занятия изотерапией не только способствуют развитию этих важных функций, но и позволяют координировать их между собой [18]. Интерес, проявляемый специалистами к механизму воздействия искусства на детей в процессе воспитания и

обучения, растет. Вместе с ним растет и количество программ для детей с использованием средств арт-терапии. Одним из важных преимуществ использования методов арт-терапии в работе с детьми является использование художественных символических образов, которые позволяют им более свободно, в отличие от речи, выражать чувства и комплексные представления о тех или иных явлениях. Ведь для многих дошкольников задача описать свой опыт или переживания вербально является довольно сложной в силу разных причин: недостаточный словарный запас, не до конца сформированный понятийный аппарат, психологические барьеры, страх наказания. В то же самое время у детей, в отличие от взрослых, отсутствует четкий контроль над своими эмоциями и чувствами, что позволяет им выражать свои переживания в творческой деятельности более свободно и без оценки своих работ с точки зрения эстетики. Творчество ребенка отражает то, что его волнует, и то, что для него является важным.

Специалисты в области детской арт-терапии, например Е. Кейн, В. Ловенфельд, рассматривают изобразительную деятельность в очень тесной связи с развитием познавательной и эмоциональной сфер ребенка, указывая на большой потенциал для гармонизации его психики. Это мнение разделяет и Э. Крамер. Она также подчеркивает, что изобразительную деятельность ребенка можно рассматривать как важнейший инструмент коммуникации, который позволяет восполнить дефицит общения и построить более гармоничные отношения с внешним миром [45]. Одновременно с этим, присутствие психотерапевта во время занятий творческой деятельностью может помочь удовлетворению потребностей ребенка в общении и коррекции нарушенных отношений. В настоящее время в работе с детьми распространенным является недирективный подход в арт-терапевтических индивидуальных занятиях, при котором терапевт создает психологически безопасную среду и следует за инициативами ребенка. В ситуациях, когда дети переживают растерянность, беспокойство или же проявляют агрессию, специалист помогает им структурировать творческую



деятельность. Что касается групповых занятий, Ф. Прокофьев и Д. Вудз говорят о том, что директивный подход и структурирование работы группы может способствовать снятию тревоги и сплочению участников. Особенно это важно учитывать при планировании занятий с детьми с импульсивными проявлениями [21]. Этот принцип может являться основой планирования и для занятий с тревожными детьми, которым зачастую не хватает уверенности в себе, и отсутствие четкой структуры может вызвать негативные переживания и усилить. В ходе занятий арт-терапевт использует различные приемы вербальной и невербальной обратной связи, которые могут включать активное наблюдение, перефразирование высказываний, фиксирование отраженных в рисунке, поступках или мимике эмоций и чувств, сообщение о своих чувствах и ассоциациях с работой ребенка, а также прием адаптированных интерпретаций. Важная особенность адаптированных к детскому восприятию интерпретаций заключается в том, что они ведут к развитию у детей к способности к пониманию и словесному выражению своих чувств и потребностей, а также осознанию мотивов своих поступков и их воздействия на окружающих. Все это способствует налаживанию механизмов саморегуляции и улучшению способности к адаптации, что чаще всего является одной из задач арт-терапевтического процесса.

Что касается потенциала арт-терапевтических программ для работы с тревожными детьми, то важно упомянуть об особом статусе терапевтических отношений, которые возникают в процессе занятий арт-терапией. Искусству и творческому процессу в них отводится важное место. В отличие от форм вербальной терапии, где в терапевтических отношениях всего два участника (клиент и терапевт), в арт-терапии присутствует третий компонент: искусство. Оно может проявляться в форме продукта художественной деятельности клиента – рисунка, скульптуры, фотографии, истории, драматической постановки [26]. Таким образом, произведение искусства является неким «посредником» между арт-терапевтом и клиентом, что в некотором смысле облегчает процесс взаимодействия для тревожного или

замкнутого ребенка: это позволяет делиться своими эмоциями и переживаниями не напрямую, а также выбирать такой способ самовыражения, который наиболее соответствует его эмоциональным и психологическим потребностям и возможностям. К тому же это может способствовать преодолению барьеров в общении и ослаблению психологических защит, а также созданию благоприятных условий для развития спонтанности и повышения уверенности в себе за счет признания ценности творческих работ, созданных ребенком.

Помимо высвобождения эмоций и улучшения приспособляемости к окружающей действительности, арт-терапия также позволяет в особой символической форме реконструировать опыт ребенка (порой негативный), и трансформировать его с помощью творческих способностей в условиях безопасного пространства и поддержки со стороны терапевта. В то же самое время, освоение новых форм самовыражения в обстановке принятия способствует не только развитию воображения, внимания, памяти, но и повышению самооценки и чувства уверенности в себе, что является одним из условий снижения тревожности для детей. Взаимодействие с различными художественными материалами в ходе занятий улучшает сенсомоторные навыки, что также является важным элементом развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. В процессе групповой работы возможно развитие коммуникативных способностей, исследование типичных реакций ребенка и получение нового опыта взаимодействия, что положительно влияет на процесс социализации, ведь тревожные дети зачастую очень часто застенчивы и редко иницируют контакт с незнакомыми людьми, заводят новых друзей.

В связи с достижением данных эффектов, методы арт-терапии успешно применяются в программах профилактики и коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей дошкольного возраста. При этом в процессе арт-терапевтических занятий могут быть использованы разнообразные формы творческого самовыражения, включая

изобразительные средства (живопись, графика, аппликация, коллаж, лепка), средства музыкальной и драматической экспрессии, элементы литературного творчества, движения, и танца. Само по себе включение ребенка в творческую активность, свободное исследование им различных видов искусства, изобразительных материалов может иметь терапевтический эффект [18].

В последнее время все большее распространение в ходе занятий арт-терапией с детьми получает применение фотографий и видео роликов, создание дигитальных историй, а также привлечение природных объектов или природной среды. Жители больших городов с высокими темпами жизни зачастую ограничены в общении с природой, в то время как нарушение отношений человека с природной средой может негативно сказываться на психическом здоровье людей и способствовать развитию психологических проблем широкого спектра. Сложности взаимодействия природной среды и человека находят свое отражение и в психологической науке. В сфере арт-терапии все большую актуальность приобретает применение средового или экологического подхода.

А. И. Копытин рассматривает экологический подход как частный аспект средового. Он связан с изучением влияния человеческой деятельности на природные процессы и среду обитания, а также воздействия природной среды на состояние и функционирование человека [20]. Средовой и экологический подходы в арт-терапии основаны на представлениях средовой психологии, экопсихологии и экологии здоровья. Экопсихология составляет общетеоретическую базу для методов эко-терапии, используемых с целью лечения и профилактики различных заболеваний, в частности расстройств психической деятельности и нарушений адаптации, а также для повышения качества жизни людей на основе укрепления их позитивных связей с природой. В качестве синонимов слова «эко-терапия» в англоязычной литературе иногда используются такие понятия, как «зеленая терапия» и «природоцентрированная терапия», «природосообразная терапия» [20].

Р. Бергер говорит о «природной терапии» – психотерапевтическом методе, который относится к терапии искусством и предполагает проведение занятий в природной среде. При этом природа рассматривается как важный фактор формирования терапевтического пространства и терапевтического процесса, а также как дополнительное условие повышения эффективности процессов лечения [4]. Для обозначения подхода, при котором проведение арт-терапевтических занятий, связанных с деятельностью клиентов на открытом воздухе (полностью или частично), вне стен кабинета, а также с использованием найденных в среде предметов для создания арт-объектов А. И. Копытин и Б. Корт используют термин «ландшафтная арт-терапия» [19].

Говоря о функциях средового и экологического подхода в арт-терапии, нужно отметить, что они способствуют творческому взаимодействию человека с природной и антропогенной средой. В то же самое время, по мнению профессора Мичиганского Университета Р. Дэ Юнга (R. De Young), по мере развития экопсихологических исследований и методологии, стало понятно, что разделение антропогенной и природной среды не всегда возможно: «Средовая психология признает, что практически все люди имеют опыт взаимодействия с природной средой, хотя в ней обычно присутствуют следы человеческого воздействия. Это хорошо видно на примере городских парков и набережных, зоопарков и аквариумов, скверов и мест для медитации, терренкуров и дорожек для велосипедистов, маршрутов для прогулок в горах и многих других случаях. Природу или отдельные природные объекты можно видеть практически из окон любого дома... Природа присутствует в нашей жизни в виде шума листвы и потоков воды, весеннего ливня, полной луны, океанских волн, и все эти проявления имеют потенциал психологического воздействия на человека» [48].

Нужно отметить, что методы экотерапии разнообразны и предполагают различные формы взаимодействия, как с использованием различных видов художественной экспрессии (рисование, создание коллажей, инсталляций,

лэндарт, дигитальное искусство), так и с применением повествовательной активности, движения и танца, элементов драматизации. Данные практики могут проводиться вне стен кабинета, с использованием природных материалов, а также включать различные виды деятельности, направленные на заботу о природной среде. Одним из примеров подобной активности является терапевтический метод восстановления среды [20]. Р. Бергер говорит о том, что в процессе взаимодействия человека с природной средой происходит активизация разных сфер опыта и психических процессов, что является важным условием повышения адаптивности и стрессоустойчивости [4]. Другой важной функцией является совершенствование навыков саморегуляции в результате активного контакта с природой и ее здоровьесберегающими ресурсами. Кроме того, совместная творческая активность группы людей в природной среде может способствовать сплочению и улучшению коммуникативных навыков [19]. Б. Э' Корт и Р. Бергер говорят также о синхронизации физических и психических процессов во время занятий эко-терапией, помощи среды в воссоединении человека с самим собой, повышении уровня осознанности [4, 38].

Экологическая арт-терапия имеет ряд отличительных особенностей.

Во-первых, занятия (частично или полностью) проводятся за пределами арт-терапевтического кабинета или студии. Они могут проводиться в садах и парках, придомовых и пришкольных территориях, а также в условиях более дикой природы. При этом участники занятий могут перемещаться с данной среде свободно или же организованно, в зависимости от целей и задач, поставленных терапевтом. Прогулки могут носить подготовительный характер, или же быть основной частью занятия. Движение во время таких творческих занятий способствует ослаблению контроля и фокуса на проблемах и трудностях.

Во-вторых, взаимодействие со средой сопровождается исследованием ее сенсорных и художественно-эстетических характеристик, активизацией

воображения, познавательных и эмоциональных процессов, что способствует интеграции деятельности различных систем организма.

В-третьих, в отличие от арт-терапевтического процесса, где участник занятий занимает, скорее, позицию субъекта и принимает активное участие в процессе, в эко-терапии возможно более пассивное (внешне) участие, например при созерцании объектов природы без прямого контакта с ней или визуализации образов ландшафтов, животных в стенах кабинета терапевта, которые, тем не менее, способствуют запуску определенных внутренних процессов.

В-четвертых, экологический подход предполагает взаимодействие между тремя основными участниками процесса - клиентом, терапевтом и средой, где среда оказывает определенное воздействие на клиента. Данный подход может использовать разнообразные художественные средства, элементы драматизации, стимулировать взаимодействие людей через творческую активность, однако, важной составляющей является проявление творческого взаимодействия со средой.

В-пятых, значимое место в эко-арт-терапии занимает персонализация среды, в то время как занятия в кабинете или студии не предполагают каких-либо изменений, вносимых клиентом, в окружающую обстановку. Участники занятий могут взаимодействовать со средой, в том числе природной, внося определенные элементы, структурируя ее, заимствуя и изменяя природные объекты в ходе своей творческой деятельности, иногда возвращая их обратно после некой трансформации. В процессе персонализации среды происходит укрепление качеств личности, их дальнейший рост и развитие.

Самым важным отличием данного подхода является изменение отношения личности (ребенка или взрослого) к природной среде в процессе взаимодействия с ней. Развитие экологического сознания и экологических ценностей и установок, экологическое воспитание становится частью процесса эко-арт-терапии. Особенно явно это выражается тогда, когда участники терапии занимают активную позицию в своих отношениях со

средой и включаются в какой-либо вид деятельности, связанной с заботой о природе (например, выращивание деревьев, облагораживание парков, придомовой территории).

В условиях современного развития общества, с увеличивающимся количеством используемых технологий и гаджетов, ростом увлечения виртуальными играми и онлайн общением, у детей все меньше возможностей исследовать природу. В крупных городах данная тенденция может быть связана и с тревогой о небезопасности окружающей среды, где с детьми может случиться что-то неприятное или опасное для их здоровья и жизни. Одновременно с этим, трансляция обществом установки на «успех» заставляет родителей отправлять детей на дополнительные занятия, что сокращает время для игры, не говоря уже о прогулках на свежем воздухе и подвижных играх с друзьями на улице. Некоторые специалисты, работающие с детьми, такие как, например, Р. Лоув, поддерживают версию о том, что многие поведенческие расстройства могут быть связаны с отчуждением детей от естественной природной среды. Он же предложил ввести термин «расстройства, связанные с дефицитом общения с природой» (Nature Deficit Disorders) [47]. Д. А. Кортни подчеркивает важность использования природной среды и природных элементов в работе с детьми для решения их эмоциональных проблем [41]. Она также выделяет потенциальные функции природы, которые проявляются при взаимодействии детей и природной среды и/или природных объектов. Часть из них связаны с эмоциональной регуляцией, например, успокаивающее воздействие объектов природы при тактильном взаимодействии (особенно, если есть возможность подержать объект в руках), снижение уровня беспокойства и страхов, создание ощущения безопасности и защиты, а также предоставление некоего пространства для выплеска эмоций. Другой важный аспект - положительное влияние природной среды, оказываемое на ход процесса терапии: помощь в установлении терапевтических отношений, уменьшение сопротивления в ходе терапии. В то же самое время это взаимодействие дает толчок к

проявлению внутренних ресурсов ребенка, помогает взглянуть иначе на проблемы и самовосприятие, способствует повышению самооценки, пробуждает уважение к культурному наследию, и, что особенно важно в работе с детьми, стимулирует воображение и магическое мышление в процессе оздоровливания [41].

### **Выводы по первой главе**

Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, которое, в отличие от страха, не имеет конкретного образа. Тревожность относится к эмоциональным расстройствам и может носить ситуативную или личностную обусловленность, которая проявляется в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. Тревожность имеет тенденцию к самоподкреплению и самоподдержанию, что оказывает негативное влияние на успешность деятельности детей различных возрастов. Данное эмоциональное расстройство чаще всего может быть вызвано длительной внешней стрессовой ситуацией, подкрепленной частым переживанием тревоги, или же особенностями психофизиологического развития. Часть исследователей видит источник тревожности в нарушенных в раннем детстве отношениях со значимыми взрослыми. В связи с этим они говорят о потребности тревожных детей в чувстве надежности и безопасности.

Внешне тревожность может проявляться в форме избыточности жестов, скованности, напряжения, застенчивости, или же, наоборот, в повышенной суетливости, беспокойстве, низкой концентрации внимания. Также возможно нарушение сна, аппетита, преобладание негативных эмоций над положительными. При этом, нормальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). То есть, говорить о коррекции



тревожности у дошкольников можно только тогда, когда ее высокий уровень приводит к дезадаптации. В связи с тем, что данное эмоциональное состояние рассматривается как «предневротическое», его профилактика и коррекция имеет высокую значимость для более успешной адаптации дошкольника в коллективе и его гармоничного развития.

В процессе коррекционной работы следует вовлекать дошкольников в деятельность, которая бы способствовала развитию позитивного самовосприятия, повышению уверенности в себе, снятию телесного напряжения, развитию навыков выражения и распознавания своих и чужих эмоций. Также важно уделить внимание работе со страхами и негативными переживаниями.

В программах профилактики и коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей успешно применяются методы арт-терапии. Занятия арт-терапией позволяют высвободить негативные эмоции, невербально выразить переживания и страхи в условиях безопасного пространства при эмпатическом участии и поддержке со стороны терапевта. Творческая работа, созданная в процессе занятия, является неким «посредником» между арт-терапевтом и ребенком, что облегчает процесс взаимодействия для тревожного или замкнутого дошкольника: это позволяет делиться своими эмоциями и переживаниями не напрямую, говорить порой иносказательно, не от своего лица, а от лица персонажа, изображенного на бумаге или упомянутого в истории. Набор техник и средств арт-терапии очень разнообразен, что позволяет ребенку также выбрать наиболее комфортный способ самовыражения, который соответствует его потребностям и возможностям. Для занятий арт-терапией, независимо от модальности (будь то лепка, сочинение истории, рисование, коллаж) не требуются специальные навыки. Это, в сочетании с безоценочным принятием арт-терапевтом любых форм творческой активности, способствует укреплению веры в свои силы и повышению самооценки. Эмпатическое принятие со стороны терапевта, создание атмосферы безопасности и доверия,

может также внести свой положительный вклад в коррекцию уровня тревожности. Занятие в группе и взаимодействие с ее участниками в процессе творчества способствует развитию коммуникативных навыков.

В последнее время применение экологического подхода в арт-терапии становится все более популярным. Некоторые специалисты считают, что многие поведенческие расстройства могут быть связаны с отчуждением детей от природы, поэтому сложно переоценить важность использования природной среды и природных элементов в работе с детьми. Занятия в рамках экологического подхода могут полностью или частично проводиться вне помещения. Прогулки на свежем воздухе обостряют работу сенсорных систем организма, способствуют развитию наблюдательности, стимулируют воображение, одновременно с этим оказывая расслабляющее действие. Взаимодействие со средой, особенно природной, способно изменить отношение ребенка к ней, постепенно развить экологическое сознание. Дети могут видеть результат своей деятельности, заботясь о природе, чувствовать важность этого и чувствовать себя частью среды. Природа, в свою очередь, может выступать неким «ко-терапевтом» в процессе эко-арт-терапевтических занятий и внести свой важный вклад в процесс гармонизации личности ребенка, способствуя снижению уровня беспокойства и страхов, создавая ощущение безопасности и защиты.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование воздействия методов арт-терапии на уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста**

### **2.1 Изучение проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста**

Целью данного эмпирического исследования является изучение влияния природной арт-терапии на снижение уровня тревожности в процессе коррекционной работы со старшими дошкольниками методами природной арт-терапии.

Исследование проводилось в три этапа.

#### **1. Диагностический.**

На этом этапе изучалось эмоциональное состояние детей, был проведен констатирующий эксперимент с использованием следующих психодиагностических методик:

- 1) Тест тревожности, составленный Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен;
- 2) Опросник Г. П. Лаврентьевой «Уровень тревожности ребенка»;
- 3) Графический тест У. Аве-Лаллемант «Звезды и волны».

По результатам основного этапа диагностики были выявлены дети с высоким уровнем тревожности и сформирована группа участников для апробирования коррекционной программы, а также была проведена углубленная диагностика участников коррекционной группы (в частности, проективный тест Э. Клессман «Три дерева», проективный тест на уровень привязанности «Рисование гнезда птицы» Д. Кайзер). На этом же этапе был исследован уровень тревожности матерей участников программы с помощью опросника, составленного на основе опросника Ч. Д. Спилбергера.

#### **2. Коррекционно-развивающий.**

На этом этапе осуществлялась реализация разработанной коррекционной программы в соответствии с планом.

### 3. Контрольный.

На данном этапе была определена эффективность коррекционной работы: ре-тестирование детей, оценивание количественных/качественных изменений в проявлении тревожности, в том числе опрос родителей и воспитателей на наличие изменений и составление рекомендаций. Эмпирическое исследование проводилось на выборке из 26 детей в возрасте 5-6 лет, девочки и мальчики. База исследования: учреждение дошкольного образования детский сад «Дэбора», г. Шэньчжэнь, Китай. Для определения уровня тревожности у детей 5-6 лет были отобраны две основные методики: тест тревожности Р. Тэммл и опросник Г. П. Лаврентьевой «Уровень тревожности ребенка». Тест тревожности, составленный Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, довольно часто используется в работе с дошкольниками. Данная методика предназначена для детей 4-7 лет для диагностики эмоциональных реакций ребенка на некоторые привычные для него жизненные ситуации. Степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, показывает отношение ребенка к ним, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе. Методика включает в себя 14 рисунков (наборы для мальчиков и для девочек), изображающих ребенка без лица (присутствует лишь контур головы) в различных ситуациях. Также рекомендуется делать записи в дополнительном бланке по мере комментирования ребенком того или иного рисунка. Дошкольнику нужно предположить – какое лицо следовало нарисовать ребенку: грустное или веселое. Результат диагностики может носить количественный и качественный характер. Количественный результат представляет собой индекс тревожности (ИТ), отражающий интенсивность отрицательного эмоционального опыта детей в изображаемых ситуациях и степень их тревожности. Качественным результатом могут быть выводы о характере эмоциональных переживаний ребенка в этих и подобных им ситуациях. Анализ выборов ребенка позволяет сформулировать

предположение о предполагаемых источниках тревоги в межличностных отношениях. В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы: высокий уровень тревожности, средний уровень тревожности и низкий уровень тревожности. Для процедуры диагностики используется специальный бланк (таблица 1).

Таблица 1 – Форма протокола теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Имя ребенка:		Выбор	
Рисунок	Высказывание / комментарий ребенка	веселое лицо	печальное лицо
1. Игра с младшими детьми			
2. Ребенок и мать с младенцем			
3. Объект агрессии			
4. Одевание			
5. Игра со старшими детьми			
6. Укладывание спать в одиночестве			
7. Умывание			
8. Выговор			
9. Игнорирование			
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			
12. Изоляция			
13. Ребенок с родителями			
14. Еда в одиночестве			

По результатам тестирования заполняется протокол с результатами всех испытуемых (таблица 2).

Таблица 2 – Протокол тестирования уровня тревожности у детей дошкольного возраста (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Испытуемый (№)	Выбор (количество):		Индекс тревожности:	Уровень тревожности
	веселое лицо	печальное лицо		
1	8	6	42,8 %	средний
2	8	6	42,8 %	средний
3	9	5	35,7%	средний
4	6	8	57%	высокий
5	8	6	42,8 %	средний
6	8	6	42,8 %	средний
7	10	4	28,5%	средний
8	9	5	35,7%	средний
9	7	7	50%	средний
10	9	5	35,7%	средний
11	4	10	71,4%	высокий
12	3	11	78,5 %	высокий
13	9	5	35,7%	средний
14	6	8	57%	высокий
15	7	7	50%	средний
16	9	5	35,7%	средний
17	10	4	28,5%	средний
18	8	6	42,8 %	средний
19	7	7	50%	средний
20	9	5	35,7%	средний
21	8	6	42,8 %	средний
22	11	3	21,4	низкий
23	7	7	50%	средний
24	10	4	28,5%	средний
25	6	8	57%	высокий
26	9	5	35,7%	средний

Результат теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен демонстрирует, что большинство детей испытывают средний уровень тревожности (20 человек из 26, что составляет примерно 77% группы), 5 человек имеют высокий уровень тревожности (испытуемые под номерами №№ 4, 11, 12, 14, 25), низкий уровень тревожности выявлен только у одного ребенка.

Другой диагностической методикой для выявления уровня тревожности у детей является опросник составленный Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко. В данном опроснике основное внимание уделяется признакам тревожности, наблюдаемым взрослыми в повседневной деятельности ребенка. Все они могут быть замечены как родителями в семейной обстановке, так и воспитателями или учителями в образовательных учреждениях. Для процедуры диагностики используется специальный бланк. Подсчитывается итоговое количество наблюдаемых признаков, на основании чего делается вывод об уровне тревожности ребенка (чем больше итоговая сумма, тем выше уровень тревожности ребенка).

Результаты заполнения опросника по Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко отражены в таблице А.1 (Приложение А). В соответствии с данной методикой, большая часть группы испытывает низкий уровень тревожности (20 человек из 26, что также составляет примерно 77%), средний уровень тревожности определен у 6 испытуемых (испытуемые под номерами №№ 1, 3, 6, 11, 12, 14), высокий уровень тревожности не выявлен.

Как видно из результатов проведения этих методик исследования уровня тревожности, некоторые из детей, продемонстрировавшие высокий уровень тревожности в тесте Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, (испытуемые под номерами №№ 4, 11, 12, 14, 25) не попали в категорию с высоким ее уровнем при заполнении опросника «Уровень тревожности ребенка». И, наоборот, ребенок № 1 со средним уровнем тревожности (в тесте Р. Тэммл) проявляет максимальное количество признаков тревожности в группе (11 признаков) по результатам методики Лаврентьевой и Титаренко.

По результатам двух методик было принято решение о включении проективных тестов в следующий этап диагностики уровня тревожности в данной группе детского сада.

Включение проективных тестов в диагностический этап исследования обусловлено тем, что при использовании стандартизированных диагностических методик существует вероятность проявления эффекта социальной желательности – многие дети хотят выглядеть послушными, «хорошими», и часто знают, какое поведение от них ожидается взрослыми. С другой стороны, о некоторых вещах дети не могут рассказать напрямую в силу различных причин, среди которых может быть и застенчивость, и высокий уровень тревожности, и страх наказания. Важным элементом всех проективных методик является беседа с ребенком после завершения им работы.

Проективный графический тест У. Аве-Лаллемант «Звезды и Волны» несет в себе важную информацию о личности, которую можно получить, как и из графических особенностей рисунка, так и из анализа двух основных «архетипических» стихий – водных глубин («волны») и небесной бесконечности («звездное небо»). У. Аве-Лаллемант исходит из представлений психоаналитиков о том, что вода и море являются символическим выражением бессознательных желаний и импульсов, а небо и звезды – осознаваемых намерений, устремлений, ценностей и волевых усилий [1]. В данном тесте стилевые и технические особенности рисунка связаны с проявлением характерологических черт, а специфические особенности содержания картины – с проекцией внутриличностных проблем человека. У. Аве-Лаллемант исходит из положения, что любые отклонения от норм в рисунке, которые рассматриваются как дефект, искажение, нарушение адекватности и целостности рисуемого образа, а также наличие деталей, которые очень бросаются в глаза, могут свидетельствовать о наличии каких-либо нарушений в структуре личности или поведения обследуемого. По ее мнению, наличие таких признаков должно служить



основанием для более внимательного изучения личности. Одновременно с этим, автор методики рекомендует рассматривать пространственную символику и штриховые особенности изображения в рисунках детей, не акцентируя внимания на трактовке содержательной стороны, так как в младшем возрасте дети склонны увлекаться рисованием, фантазировать и насыщать свои рисунки различными деталями, которые, в большинстве случаев, не несут какого-либо символического содержания. Для исследования используется специальный бланк с очерченным прямоугольником размера А5, хорошо заточенный карандаш и ластик. Результаты графического теста приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты графического теста У. Аве-Лаллемант «Звезды и Волны»

Испытуемый №	Детали, бросающиеся в глаза	Выход рисунка за пределы границ	Неравномерный нажим, неровность линий	Перечеркивания	Нарушение адекватности и целостности рисуемого образа.	Исправления, повторное обведение линий, деталей	Штриховка	Итого признаков:
1	1		1	1		1		4/7
2			1					1/7
3		1	1	1		1		4/7
4	1			1			1	3/7
5				1			1	2/7
6	1	1	1				1	4/7
7		1				1		2/7
8								0/7
9			1					1/7
10	1	1	1	1	1	1	1	7/7
11		1	1			1		3/7
12	1	1	1		1	1		5/7

Продолжение таблицы 3

13		1						1/7
14			1			1		2/7
15						1		1/7
16	1	1						2/7
17				1				1/7
18	1	1						2/7
19				1				1/7
20								0/7
21		1				1		2/7
22								0/7
23	1							1/7
24								0/7
25	1		1					2/7
26								0/7

У 5 испытуемых в работах (под номерами №№ 1, 3, 6, 10, 12) наблюдается более трех особенностей (графических/смысловых) из максимальных семи. Большинство детей справились с заданием, не обнаружив специфических деталей в рисунках (21 испытуемый из 26). Максимальное же количество признаков из перечисленных отмечено в работе испытуемой № 10, хотя по результатам теста и опросника тревожности уровень ее тревожности определен как средний и низкий соответственно. Рисунок обратил на себя внимание переполненностью деталей, штриховкой, перечеркиванием, отсутствием четкого разделения верха и низа – звездного неба и морских волн. Часть звезд изображены кричащими – с открытым ртом и руками, поднятыми вверх. В целом рисунок вызывает чувство беспокойства (рисунок Б.1, Приложение Б). Девочка выполнила задание на следующий день с примерным результатом. Другим рисунком, привлечшим внимание, является работа испытуемого под № 12.

Она также переполнена деталями: не имеющий отношения к теме рисунок елки, яиц. На рисунке изображены тучи с дождем, звезд не видно, хотя есть разделение верха и низа. На «дне» изображен некто в коробке за решеткой (рисунок Б.2, Приложение Б). Нажим на карандаш неравномерный. Выход рисунка за пределы границ, надпись «Нет» (No, No). В обеих работах наблюдается нарушение адекватности и целостности рисуемого образа. При этом, выявленный уровень тревожности этого испытуемого является самым высоким в этой группе. В данном тесте вода символизирует душевные переживания, а рисунок волн указывает на характер и содержание переживаний. Прямоугольные (почти прямоугольные волны в рисунке испытуемого № 12) волны позволяют сделать вывод о длительном и интенсивном характере переживаний. Большие волны выражают сильные аффекты в работах испытуемых №№ 3, 4, 10, 11 (рисунки Б.3-В.3, Приложения Б, В). Таким образом, можно предположить, что испытуемая под номером 10 может испытывать больший уровень тревожности, чем она демонстрирует при использовании стандартизированных диагностических методик. В отношении графического оформления рисунка нужно упомянуть, что, если штрих выглядит дрожащим и нерешительным, это может свидетельствовать о неуверенности в себе (рисунок испытуемой № 3).

По результатам комплексной диагностики (таблица 4) были определены дети, которым было рекомендовано присоединиться к группе коррекционных занятий. К ним относятся дошкольники с высоким уровнем тревожности (тест тревожности, испытуемые №№ 4, 11, 12, 14, 25), а также дети со средним уровнем тревожности, но с максимальным количеством признаков в группе (опросник Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко) испытуемые под номерами №№ 1, 3, 6, 11, 12). Исходя из результатов графического теста, испытуемой № 10 было также предложено присоединиться к программе.

Таблица 4 – Сводная таблица по результатам диагностических исследований

Испытуемый №	Результат теста тревожности	Уровень тревожности	Результат опросника Лаврентьевой-Титоренко	Уровень тревожности	Графический тест «Звезды и волны»
1	42,8%	средний	11	средний	4/7
2	42,8%	средний	2	низкий	1/7
3	35,7%	средний	7	средний	4/7
4	57%	высокий	6	низкий	3/7
5	42,8%	средний	5	низкий	2/7
6	42,8%	средний	9	средний	4/7
7	28,5%	средний	2	низкий	2/7
8	35,7%	средний	3	низкий	0/7
9	50%	средний	2	низкий	1/7
10	35,7%	средний	6	низкий	7/7
11	71,4%	высокий	7	средний	3/7
12	78,5%	высокий	9	средний	5/7
13	35,7%	средний	2	низкий	1/7
14	57%	высокий	7	средний	2/7
15	50%	средний	4	низкий	1/7
16	35,7%	средний	3	низкий	2/7
17	28,5%	средний	2	низкий	1/7
18	42,8%	средний	4	низкий	2/7
19	50%	средний	5	низкий	1/7
20	35,7%	средний	5	низкий	0/7
21	42,8%	средний	6	низкий	2/7
22	21,4%	низкий	1	низкий	0/7
23	50%	средний	3	низкий	1/7
24	28,5%	средний	2	низкий	0/7
25	57%	высокий	5	низкий	2/7
26	35,7%	средний	3	низкий	0/7

Свое согласие на участие детей в коррекционных занятиях дали 6 семей (испытуемые под номерами 1, 3, 4, 10, 11, 12). После определения детей в коррекционную группу была проведена углубленная диагностика.

В связи с тем, что некоторые ученые видят источник тревожности в нарушенных отношениях со значимыми взрослыми, говорят о зависимости между уровнем тревожности родителей (в частности, матерей) и детей, в диагностический этап были включены методики, связанные с оценкой детско-родительских отношений. В частности, проективный тест Э. Клессман «Три дерева». Данный тест позволяет проанализировать внутрисемейные отношения, их особенности, наличие скрытых конфликтов, о которых детям трудно рассказывать. При анализе рисунка важно обратить внимание на количество членов семьи – совпадает ли их количество с количеством изображенных деревьев на рисунке. Конфликт в отношениях с одним из родителей или сиблингов может выразиться на рисунке в виде «недостачи» одного или нескольких деревьев. Другим важным аспектом, говорящим о напряженных отношениях внутри семьи, может служить гетерогенность деревьев по виду. Для исследования используется бумажный лист формата А4 горизонтального расположения и цветные карандаши или фломастеры.

В анализе рисунков проективного теста Э. Клессман «Три дерева» на себя обратили внимание работы двух детей – № 4 и № 10. Испытуемый № 4 изобразил на рисунке три дерева разного вида. Он также использовал разные цвета для рисования и закрашивания. Мальчик сказал, что на рисунке деревья представляют его самого, папу и няню. По истечении отведенного времени, на вопрос, закончил ли он рисунок, мальчик ответил, что нет, и принялся рисовать машинки внизу листа. Мама и младшая сестра (возраст до 12 месяцев) не изображены. Отсутствие мамы на картинке может косвенно свидетельствовать о конфликте, происходящем между ней и мальчиком. Это также может быть связано с ревностью ребенка по отношению к младшей сестре, так как она не изображена на рисунке, хотя, по его словам, мальчик

очень ждал ее появления на свет. Испытуемая № 10 нарисовала родителей, при этом себя в расположении ближе к отцу, и старшую сестру со злым выражением лица в отдалении. Это может быть связано с напряженностью в отношениях между сестрами. Старшего брата на рисунке нет. Он не живет вместе с родителями и сестрами, что может являться причиной его отсутствия на рисунке. Остальные дети изобразили полные семьи, включая бабушек и дедушек, тетей и дядей, в едином стилевом оформлении.

Другим важным показателем детско-родительских отношений является уровень привязанности. Нарушенная привязанность может быть причиной проблем в эмоциональной сфере ребенка, проявляющихся в отрицании эмоции, или же чрезмерной экспрессивности. Также она может проявляться отсутствием чувства безопасности, доверия взрослым, базового доверия миру [6]. Методика «Рисование гнезда птицы» основанная на теории привязанности Дж. Боулби была разработана для оценки уровня привязанности Д. Кайзер. Рисунок семьи зачастую не показывает сложностей взаимодействия, происходящих в семье. Рисунок гнезда птицы не идентифицируется у ребенка с его собственной семьей, но на бессознательном уровне ребенок проецирует собственные отношения в семье [7]. Таким образом, рисование гнезда птицы позволяет узнать о том, какие взаимоотношения у испытуемого со значимыми взрослыми в творческой форме. Рисунок анализируется как по выразительным элементам, среди которых пространство, наличие цветности, в особенности зеленого, качество линий, положение и размер гнезда, так и по контейнирующим свойствам гнезда (наличие дна, положение в пространстве, и пр.) По содержанию рисунка (наличие/отсутствие птиц, самого гнезда, яиц в нем) можно узнать, чувствует ли ребенок себя в безопасности, или нет. После завершения рисунка ребенок может составить по нему рассказ, что даст дополнительный материал для анализа. Для исследования используется бумажный лист формата А4 и цветные карандаши, фломастеры или краски.

Методика «Рисование гнезда птицы» выявила интересные результаты. На рисунке испытуемого № 1 сложно определить птицу, еле различимо яйцо, гнездо отсутствует. Мальчик также сказал, что деревья растут возле дорожной развязки. Их стволы закрашены коричневым и черным цветом, других цветов в рисунке нет. Рисунок создает гнетущее впечатление. Все характеристики указывают на наличие чувства незащищенности, которое испытывает ребенок (рисунок Г.1, Приложение Г).

Испытуемый № 4 изобразил гнездо на дереве с яйцом внутри и одной птицей, улетающей из гнезда, которое очень мало в масштабах всего листа. На вопрос, что это за птичка, мальчик ответил, что это папа. Несмотря на то, что ствол дерева довольно широкий, также как и ветви, мальчик расположил гнездо не на большей из них, а на меньшей, причем так, что гнездо может соскользнуть с нее в любой момент времени. На рисунке очень мало зелени, само дерево не до конца оформлено. Внимание ребенка переключилось на рисование среды: кустов, дома, дорожной развязки, которые он с удовольствием раскрасил. Большая часть листа без цвета (рисунок Г.2, Приложение Г). Все эти признаки могут свидетельствовать о чувстве небезопасности, эмоционального дискомфорта, которое испытывает ребенок. Присутствие птицы-отца и отсутствие птицы-мамы во втором подряд проективном тесте указывает на наличие конфликта между и матерью, что потенциально может влиять на его уровень тревожности.

Испытуемый № 12 изобразил два яблочных дерева, на которых, по его словам, живут птицы. На дереве справа с гнездом, в котором расположены 4 яйца, живет мама, а на дереве слева, на вершине которого есть одно яйцо без гнезда, живет птица-папа. Гнездо довольно прочно расположено. Птицы изображены летающими вдали на удалении друг от друга. Возле «мамино» дерева нарисован «человек», который собирает яблоки (ребенок сказал, что это не он). Цветом закрашены только широкие стволы деревьев. Мальчик нарисовал солнце и подписал его («Sun»), а затем раскрасил черным цветом облака так, что солнца не стало видно. В центре неба ребенок нарисовал

грустное лицо. Другие цвета на рисунке отсутствуют (рисунок Г.3, Приложение Г). Эти детали добавляют мрачности картинке. Отсутствие цветности, настроение рисунка может свидетельствовать о негативных эмоциях и о чувстве небезопасности, незащищенности, которые испытывает мальчик. Расположение «мамино» и «папиного» деревьев отдельно может косвенно указывать на конфликт между родителями, который беспокоит ребенка и влияет на его эмоциональное состояние.

Испытуемая № 3 изобразила гнездо на вершине дерева. В гнезде мама-птица и яйцо. Папа-птица летает на некотором удалении от гнезда: девочка сказала, что он полетел за едой. У дерева широкий мощный ствол, крона окрашена в зеленый цвет. На рисунке также изображен улыбающийся человечек с розовым воздушным змеем. Рисунок раскрашен с помощью более четырех цветов, а гнездо расположено в довольно подходящем месте и довольно устойчиво в своем положении. Эта испытуемая – единственная из всей группы, кто нарисовал полную птичью семью. Судя по характеристикам рисунка, девочка чувствует себя довольно безопасно.

Рисунок испытуемой № 10 оказался довольно сложным для интерпретации: девочка сказала, что гнездо расположено в стволе гнезда, как комнаты в квартире. Ствол дерева, как и ветвь, выглядят очень прочными и надежными. На картинке только одна птичка, ребенок не смог определиться, это птица-мама, или же птица-папа, или же птенец. Крона дерева не густая, зеленый цвет присутствует в небольшом количестве.

На рисунке испытуемой № 11 изображено гнездо с тремя яйцами и птицей-мамой внутри. Ствол дерева очень прочный, как и ветвь, на которой расположено гнездо. У ветки, на которой нарисовано гнездо, есть дополнительная опора. Рисунок раскрашен с помощью более четырех цветов, включая несколько оттенков зеленого, а гнездо расположено в довольно подходящем месте и очень устойчиво в своем положении (рисунок Г.4, Приложение Г). Девочка изобразила не полную птичью семью, хотя все



остальные признаки свидетельствуют о том, что ребенок чувствует себя довольно комфортно и безопасно.

Рисунки испытуемых № 1 и № 4 содержат в себе элементы урбанизированной среды, изменений, вносимых человеком в природный ландшафт – машины, дорожные развязки, и, наряду с этим, малое количество зелени – естественной среды для птиц, которую подразумевает данный тест. Наличие зеленого цвета в рисунках данного теста является важным показателем эмоционального благополучия испытуемых. В рисунках двух детей (испытуемые № 1 и № 12) он отсутствует, при этом участник № 1 демонстрирует максимальное количество признаков в опроснике проявил максимальное количество признаков в группе в соответствии с опросником тревожности, а участник № 12 имеет самый высокий уровень тревожности по результатам теста тревожности.

Для тестирования родителей на уровень тревожности на диагностическом этапе исследования был составлен опросник, основой для которого послужил опросник тревожности, который был разработан Ч. Д. Спилбергером и адаптирован Ю. Л. Ханиным. Для целей данного исследования он был предложен для заполнения матерям детей, участвовавшим в формирующем этапе экспериментального исследования.

Данная методика позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние. Другими словами, позволяет оценивать личностную и ситуативную тревожность. Бланк шкал самооценки Спилбергера включает в себя 40 вопросов – рассуждений, 20 из которых предназначены для оценки уровня ситуативной, и 20 – для оценки личностной тревожности. Полученный результат позволяет определить уровень тревожности, который может быть низким, средним и высоким. Если результат выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, каждая из которых будет обладать стрессовым воздействием на человека. Очень высокая личностная

тревожность может говорить об определенной степени невротизации. Состояние реактивной (ситуационной) тревоги возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством. Данное состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия ситуации. Значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги человека, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации. Сопоставление результатов по обоим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Исследование уровня тревожности у матерей детей из экспериментальной группы выявило высокий уровень тревожности у 100% испытуемых: количество баллов варьировалось от 47 до 51 по каждой из шкал (личностной и ситуативной). Исходя из положения Г. С. Салливена об индукции тревоги ребенка матерью и определения «передачи тревоги» от матери к ребенку как важной части детско-родительских отношений М. Боуэна, можно предположить, что тревожность матерей детей из экспериментальной группы также является одним из факторов, который оказывает свое влияние на уровень тревожности некоторых детей из экспериментальной группы дошкольников.

Различные методики исследования дают разные взаимодополняющие результаты, поэтому для диагностики психоэмоционального состояния детей и построения гипотез относительно причин тех или иных нарушений, следует подходить к данному вопросу комплексно. Результаты первичной диагностики подтверждают наличие высокого уровня тревожности у матерей детей, принимающих участие в исследовании, а также высокого уровня тревожности у 50% детей и среднего уровня тревожности у 50% детей из экспериментальной группы соответственно. Диагностика также выявила сложные взаимоотношения в семье у троих детей (№№ 4, 10, 12), что, возможно, также влияет на уровень их тревожности.

## **2.2 Использование методов эко-арт-терапии для снижения уровня тревожности у детей**

Следующим этапом исследования является коррекционно-развивающий, в ходе которого была составлена и внедрена программа коррекции уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста с использованием методов экологической арт-терапии. В группу для коррекционных занятий с использованием методов эко-арт-терапии были отобраны 6 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет): 3 мальчика и 3 девочки (испытуемые под номерами №№ 1, 3, 4, 10, 11, 12). По результатам диагностики для гармонизации детско-родительских отношений в программу было решено включить совместные занятия с родителями.

Целью данной программы является создание условий для снижения уровня тревожности у дошкольников.

В ходе достижения цели решаются следующие задачи:

- 1) развитие у детей способности оценивать свое эмоциональное состояние и выражать свои чувства;
- 2) снижение уровня эмоционального напряжения;
- 3) создание безопасного пространства для свободного выражения чувств, эмоций и творческих идей;
- 4) улучшение коммуникативных навыков;
- 5) содействие укреплению детско-родительских отношений.

При составлении плана занятий учитывались следующие факторы.

1. Использование принципа выражения чувств и эмоций в художественной экспрессии, который помогает снятию эмоционального напряжения (свободное рисование, рисование эмоций).

2. Фактор художественной проекции, который позволяет исследовать произведение, созданное участником программы, увидеть то, что беспокоит его и постепенно, используя техники визуального искусства, уменьшить количество переживаний (создание историй на основе рисунка, рефлексия).

3. Фактор терапевтических отношений, который позволяет ребенку получить новый опыт отношений, отличный от семейного. Игровая форма занятий также может способствовать переносу в жизнь новых решений, которые участники группы находят, исследуя и экспериментируя во время сессий (использование природных материалов наряду с художественными, свободное самовыражение без критики, открытое выражение эмоций без порицания).

4. Взаимодействие с природной средой для обеспечения полисенсорной стимуляции и интеграция деятельности различных сенсорных систем организма (активация слуховых ощущений, задания на фокусировку и поиск определенных природных материалов, выделение элементов среды).

5. Взаимодействие с привычной средой как источником новых впечатлений, открытий (развитие восприятия, фокусирование на необычных явлениях, предметах, звуках, присвоение элементов среды, ее опредмечивание).

Критерии эффективности программы:

- повышение уверенности в себе;
- улучшение настроения;
- положительные изменения в коммуникации со сверстниками и членами семьи;
- снижение уровня тревожности.

Оценивание результатов и изменений возможно с помощью следующих методов: наблюдение, опрос родителей и воспитателей, оценка динамики созданных во время сессий произведений по формальным и содержательным критериям, ре-тестирование.

Методические приемы, используемые на занятиях в процессе реализации программы:

- игры на распознавание своих и чужих эмоций;
- дыхательные упражнения и релаксация;
- свободное и тематическое рисование;

- создание истории (перефразирование, рефлексия своего опыта);
- создание амулета / помощника (активация внутренних ресурсов для восстановления);
- совместная творческая деятельность с членами семьи.

Программа рассчитана на 12 коррекционных занятий, по 3 занятия в неделю. Длительность одного занятия составляет 40-60 минут. План занятий разрабатывался с учетом стадии «вработывания» – первые два занятия направлены на знакомство с ходом занятий арт-терапией и занятий в средовом подходе, а также снятию эмоционального напряжения. План занятий описан в таблице 5.

Таблица 5 – Программа профилактики и коррекции тревожности методами арт-терапии у дошкольников (экологический подход)

Содержание занятия	Используемые материалы	Место проведения
Предварительное собеседование, диагностика с помощью теста Дорки, заполнение опросника «Уровень тревожности» Г. П. Лаврентьева	Бланки рисуночного теста и бланк для комментариев.	Кабинет ИЗО
Предварительное собеседование, диагностика с помощью теста У. Аве-Лаллемант «Звезды и волны»	Бланк формата А4 с рамкой для рисунка формата А5, простой карандаш, ластик.	Кабинет ИЗО
Предварительное собеседование, диагностика с помощью теста «Три дерева».	Бумага, простой карандаш, мелки / цветные карандаши / фломастеры на выбор	Кабинет ИЗО
Предварительное собеседование, диагностика с помощью теста «Рисование гнезда птицы».	Бумага, простой карандаш, мелки / цветные карандаши / фломастеры на выбор	Кабинет ИЗО
Рисуем эмоции. Вводное занятие арт-терапии. Отреагирование эмоций, снятие эмоционального напряжения	Карточки из «Азбуки настроений», мелки, ватман	Музыкальный зал (большое помещение)

Продолжение таблицы 5

Мое любимое место. Введение в ландшафтную терапию.	Карточки из «Азбуки настроений»	Школьный двор, игровая площадка
Осознанная прогулка после дождя. Создание истории.	Художественные материалы на выбор	Школьный двор, игровая площадка
Фотопрогулка с родителями. Что я вижу через объектив?	Фотокамера, телефон	Парк
Мое безопасное место. Обретение чувства безопасности в знакомом ландшафте.	Карточки из «Азбуки настроений», любимые игрушки, принесенные из дома.	Школьный двор, игровая площадка
«Звуки природы» - свободное рисование	Бумага, краски, аудиозапись звуков природы «Звуки природы Академия»	Кабинет, школьный двор
Совместное создание семейной истории.	Фотографии из парка, художественные материалы, природные материалы	Парк
Природная мандала. Фокусируемся на созидании.	Заготовки мандал. Природные материалы.	Школьный двор, игровая площадка
Эмоции. Какие они бывают? Как их распознать в другом? Как выглядит страх?	Карточки из «Азбуки настроений», восковые мелки, ватман	Кабинет, школьный двор
Рисуем эмоции. Оценка самочувствия.	Карточки из «Азбуки настроений», мелки, ватман	Музыкальный зал (большое помещение)
Тропа испытаний. Преодоление препятствий в команде.	Карточки из «Азбуки настроений»	Школьный двор, игровая площадка
Создание амулета/помощника	Природные и художественные материалы	Кабинет, школьный двор

Каждое занятие состоит из 3-х частей:

Вводная часть: приветствие и релаксация. В эту часть занятия входят дыхательные упражнения, визуализация. Это способствует формированию навыков саморегуляции, снятию физического напряжения, которое часто возникает у детей с высоким уровнем тревожности. Каждое занятие начинается с определения эмоционального состояния участников с помощью «карточек настроений».

Основная часть: Прогулка на свежем воздухе, иногда в сочетании с заданием, связанным с пребыванием вне помещения. Упражнение с применением художественных и/или природных материалов. Если занятие проводится в кабинете, то используются аудиозаписи звуков природы - шум дождя, звуки прибоя, пение птиц.

Завершение занятия – обсуждение, обратная связь, оценка эмоционального состояния с помощью «карточек настроений».

На первом занятии условились с участниками группы о правилах поведения во время занятий, ознакомились со временем и местом занятий, а также с художественными материалами. Некоторые из занятий были проведены в музыкальном зале, часть – в кабинете ИЗО. В соответствии с экологическим подходом в арт-терапии, занятия частично проводились в школьном дворе – игровая площадка является частью привычной среды для дошкольников с одной стороны, а с другой стороны – времени, которое отводится ежедневно для прогулок, недостаточно для ее исследования и активного взаимодействия с ее элементами. К тому же не все дети могут замечать изменения, происходящие в окружающей среде, во время активных игр. Для совместных занятий с родителями был выбран большой парк.

Формат занятий с большей свободой передвижения, в том числе и на улице, был непривычен для детей и вызвал большой интерес. Постепенно участники группы начали просить о ежедневном проведении занятий.

Во всех занятиях для оценки изменения эмоционального состояния детей использовались карточки из набора «Азбуки настроений», изображающие основные эмоции на картинках с животными (радость, грусть, злость, страх, удивление, недовольство, довольство). Первые два занятия были направлены на знакомство с ходом занятий арт-терапией и занятий в средовом подходе. В них были включены упражнения с использованием художественных материалов с целью исследования их свойств и экспрессивных возможностей. Одной из задач таких упражнений является снятие контроля и спонтанное выражение эмоций в творческом

формате. Подобные упражнения также помогают формировать навыки исследования у детей. Третье занятие включало в себя взаимодействие со средой и создание рисунка и истории к нему. Дети вышли на прогулку после дождя. Им было предложено исследовать различные предметы на игровой площадке, включая деревья, листья, траву, горку, деревянные беседки и почувствовать, какие из них мокрые, какие уже высохли и как вода влияет на ощущения при прикосновении к привычным поверхностям. Обычно послушная и не очень активная на улице девочка (испытуемая № 10) начала проявлять больше физической активности, чем обычно на прогулке, хотя прикасалась к различным предметам довольно мало. Застенчивый мальчик (испытуемый № 12) провел максимальное исследование предметов вокруг. Остальные дети вели себя естественно. После возвращения детей в кабинет ИЗО им было предложено создать рисунки исходя из своих ощущений с использованием художественных материалов на их выбор и создать историю.

Испытуемый № 1 нарисовал трубы, по которым, как он сказал, течет «грязная вода из города Гуанчжоу» и потом очищается (рисунок Д.1, Приложение Д). Участник под номером № 4 в своей работе изобразил капли воды на листочках с помощью цветных блестящих шариков. Зеленая линия – крыша теплицы, которая, по его словам, защищает цветочки в нижней части рисунка от агрессивной внешней среды (рисунок Д.2, Приложение Д). В ходе этого занятия дети смогли выразить свои мысли и переживания в отношении защиты окружающей среды – очищение грязной воды, защита растений и цветов от загрязнения извне, что является примером влияния эко-арт-терапии на формирование экологического сознания участников. Другим занятием, обращая на себя внимание стало свободное рисование красками под аудиозапись звуков природы «Звуки природы Академия». Перед занятием дети вышли на прогулку с заданием прислушиваться к звукам, которые они слышат вокруг. Сначала было предложено сфокусировать внимание на пении птиц, затем на шуме машин, затем выбрать звуки среды самостоятельно. Участница № 3 прислушалась и услышала звук воды в канализационном



люке, к которому привлекла внимание остальных детей. После прогулки на улице и дыхательных упражнений дети начали рисовать. На четырех рисунках из шести присутствует изображение радуги – на улице было солнечно, звук воды, услышанный на улице, помог их воображению создать образ радуги после дождя. Взаимодействие со средой и фокусировка на исследовании свойств различных поверхностей, звуков обострили восприятие детей и стимулировали воображение во время рисования и создания историй. При этом участник № 4 сказал, что его работа – это не просто радуга в небе, а роспись стены в парке, чтобы остальные люди могли ею любоваться и радоваться ей. Создание арт-объекта в парке является своего рода персонализацией среды – ее индивидуальное структурирование человеком. Комментарий ребенка о конструктивном взаимодействии искусства со средой является примером того, как люди могут менять окружающий ландшафт, приносить в него изменения, сочетать искусство с природой в пределах города, украшая его и, тем самым, положительно влияя на эмоции других людей.

Темой первого совместного занятия с родителями была осознанная фотопрогулка в парке. После упражнений на знакомство и фокусировку внимания было озвучено задание: исследовать окрестности парка в течении 30 минут и фотографировать объекты, привлечшие внимание. Дети и родители должны были выбирать объекты самостоятельно. Участники занятия вели себя естественно, что являлось важным условием для наблюдения за их взаимодействием. Участник группы № 1 сначала бродил с мамой, фотографировал. Вернулся через 15 минут. Сказал, что закончил. Участница № 3 ушла фотографировать самостоятельно, вернулась примерно через 20-25 минут. Мама девочки приступила к заданию нерешительно, но закончила его досрочно – через 15 минут. Мама участника № 4 отделилась от сына с мужем, оставив их вдвоем, и закончила задание досрочно. Участнице № 10 было трудно сфокусироваться, она бегала и лазала по деревьям, но в результате смогла сделать несколько снимков самостоятельно. Девочка и

мама держались вместе, мама следовала за ребенком. Участница № 11 с мамой и тетей отсутствовали все отведенное для задания время. Каждый смог сделать снимки. Мама участника программы № 12 сопровождала его, хотя сама выполнила задание досрочно. 15 минут отведенного времени матери, выполнившие задание досрочно, разговаривали на отвлеченные темы. По возвращению всех участников группы они поделились своими впечатлениями. Мама участницы № 11 осталась недовольна качеством своей работы, была уверена, что кадры, которые она сделала, неудачные. Тетя девочки отметила, как важно замедлиться, сказала, что увидела привычные вещи иначе, смогла разглядеть в них что-то новое и интересное. Тетя участницы № 3 разделила это мнение. Мама девочки смогла увидеть интересные и удивительные для себя вещи: муравейник в дупле дерева, который в кадре для нее выглядел как жерло вулкана после извержения. Также ее впечатлил камень, который под воздействием природных условий претерпел изменения. Большинство детей были смущены присутствием взрослых. О своих впечатлениях смог поделиться только участник № 4. Сообщил, что его внимание переключалось слишком быстро, было очень много вещей, которые он хотел бы сфотографировать. Еще ему потребовалась помощь папы, потому что с высоты своего роста ему не было видно гор. Папа этого участника отметил, что ему было нелегко следить за мальчиком и выполнять задание. Мама ребенка осталась недовольна качеством своей работы. Почти все взрослые отметили, что им было трудно не отвлекаться на социальные сети, мессенджеры, звонки, разговоры. Сложным было замедлиться и полностью присутствовать в моменте. После окончания занятия мама участницы № 3 в личной беседе сказала о том, что благодаря этому занятию поняла, что она может замедлиться, провести время с дочерью, насладиться природой и ее красотой.

Домашним заданием было выбрать снимки и распечатать их. Многие участники выбрали для печати фото с голубым небом и кадры с автоматическим разбрызгивателем воды. Внимание взрослых также

привлекали необычные ракурсы деревьев, кого-то привлекали «сцены из жизни» – общение прохожих с детьми, торговцы воздушными змеями, дети, пускающие мыльные пузыри. Нужно отметить, что дети чаще фотографировали и выбирали для печати фото деревьев и цветов, семян на земле, то есть исключительно природных элементов, в отличие от взрослых. Одновременно с этим участник № 12 изменил одно фото в редакторе перед печатью: добавил траву, трек для гоночных машин и стоп линию. Сказал, что хотел бы, чтобы такая трасса была в парке. В редактировании фото отражается влияние агрессивной внешней среды на восприятие окружающего мира ребенком – желание привнести чуждые элементы (машины, трассу для гонок) в природный ландшафт.

После первых четырех занятий в поведении некоторых детей в пределах детского сада начали происходить определенные изменения. Участница № 10 стала чаще обращаться к преподавателям и охотнее отвечать на вопросы, начала поддерживать визуальный контакт и позволять находиться ближе к себе в физическом пространстве. В рисунках участника № 12 на свободную тему появилось больше цветов. У девочки под номером № 3 появилось желание чаще отвечать перед классом во время занятий.

Интерес представляет также занятие № 9 «Мое безопасное место. Обретение чувства безопасности в знакомом ландшафте». Для этого занятия дети принесли свои любимые игрушки из дома. После дыхательных упражнений дети рассказали немного о них. Затем они выбрали карточки настроения для своих игрушек. На вопрос, в каком случае игрушки могут испугаться, 4 участника группы (№№ 4, 10, 11, 12) ответили, что игрушкам будет страшно, если их оставить одних. Участник № 1 ответил, что если его машинку взять в школу, то ей будет страшно. Девочка № 3 сказала, что ее пеликану будет страшно, если его сломать. Детям было озвучено задание: найти безопасное место для своих игрушек на улице и успокоить их. Участник № 1 выбрал деревянную беседку и сказал, что его машина чувствует себя прекрасно там. Участница № 3 также выбрала место в беседке

и начала успокаивать свою игрушку. Участник № 4 расположил свой автобус на горке, сказав, что автобус должен быть в движении, чтобы чувствовать себя хорошо. Участница № 10 сорвала цветок с куста, приложила к своему мишке и сказала, что мишка очень счастлив. После этого она побежала искать безопасное для него место. Позже девочка нашла мелкие цветы в траве и создала небольшой букетик. Участница № 11 устроилась под деревянной башенкой на траве, сказав, что улитке там очень хорошо и она теперь счастлива. Через короткое время девочка легла на траву, радостно улыбаясь. Участник № 12 расположил свою машинку в деревянной башне, над девочкой. На предложение присоединиться к ней внизу отказался, хотя взаимодействовал с ней и ее игрушкой. Отметил, что машинке очень комфортно там, где она есть. Через несколько минут детям было предложено вернуться в помещение, либо еще побыть в безопасном месте. Все ребята попросили остаться еще. На вопрос, будет ли игрушкам спокойно вдалеке от детей, все участники ответили, что нет. После возвращения с прогулки участницы №№ 3 и 11 не захотели менять свои карточки настроения с эмоциями радости на другие. Участник № 1 выбрал другую карточку: обменял свою карточку с удивленной кошкой на довольную кошку. Участник № 4 долго не мог определить свое эмоциональное состояние после упражнения, и сменил несколько карточек, отмечая перемену настроения: удовольствие, злость, грусть и радость. Дети под номерами №№ 10 и 12 выбрали картинки с грустными животными, объяснив это нежеланием заканчивать занятие и возвращаться в класс. Дети смогли найти свое безопасное место в знакомом ландшафте, почувствовать себя спокойно, защищенно. Они взаимодействовали со средой, ее элементами, присваивали их часть (составление букета), испытывая при этом положительные эмоции.

Нужно отметить, что первые несколько занятий в начале урока участник № 1 часто выбирал карточку с испуганным или грустным животным, участница № 10 предпочитала эмоцию злости всем остальным, а ребенок № 12 выбирал испуганных или удивленных животных. Остальные

три участника коррекционных занятий чередовали свой выбор. Начиная с восьмого по счету занятия участники под номерами №№ 1, 10 и 12 начали выбирать животных с эмоциями довольства или радости. На протяжении реализации программы все дети меняли карточки с негативным настроением на картинку с более положительной эмоцией (довольство, радость или удивление) в конце занятий.

Второе совместное занятие с родителями было также проведено в парке. После приветствия и упражнений на релаксацию участникам было озвучена тема занятия и задание – сбор природных материалов для создания коллажа на тему «Семья». Участники поначалу были робки, возвращались к месту сбора только с листьями. Однако постепенно стали обращать внимание и на другие предметы вокруг: ветки, палочки, раковины улиток, камни, цветы, детали от потерянных кем-то в парке игрушек.

Данное занятие выявило некоторые паттерны взаимодействия родителей и детей во время их деятельности. Так, например, на вопрос, является ли девочка № 11 центром семьи, чей рисунок поместили в центр коллажа, ее тетя ответила, что это само собой разумеется – в Китае это стандартная модель семьи (рисунок Е.1, Приложение Е). На замечание о том, что остальные работы участников не похожи и дети не занимают центральное место в работе, и, вероятно, это их личная модель, женщина задумалась. Для мамы участника № 1 визуальный раздел их совместной работы вызвал удивление и огорчение. Она была также огорчена тем, что сын мало взаимодействовал с ней во время создания коллажа. Сначала мальчик изобразил членов семьи, затем зарисовал их сверху и сказал, что дом, который он нарисовал, не достроен. С природными материалами ребенок взаимодействовал мало (рисунок Е.2, Приложение Е). Старшая сестра участницы № 10 не разрешала девочке вносить изменения в работу, портила природные материалы, которые та хотела использовать. Мама девочек старалась объединить их усилия. Она использовала 5 элементов вокруг иероглифа «счастье» по количеству членов семьи, и обратила на это

внимание только после комментария участников группы (рисунок Е.3, Приложение Е). Женщина была также очень тронута высказыванием старшей дочери о брате (сестра участницы нарисовала портрет семьи, включая старшего брата, который живет отдельно от девочек, и сказала, что очень надеется, что он сможет ходить). Маме участника № 12 пришлось уступить ему в том, как он хотел видеть свою работу – мальчик использовал символы для членов своей семьи вместо рисунков людей, на которых настаивала мама. В некоторых моментах они смогли найти компромисс. (рисунок Ж.1, Приложение Ж) В процессе работы участница № 3 и ее мама договаривались, работали сообща. На картине присутствуют все члены семьи (рисунок Ж.2, Приложение Ж). Мама девочки несмело приступила к заданию, как и на предыдущем совместном занятии. Мальчик № 4 выбрал краски для работы и назвал ее «Мое путешествие с папой в Пекин», хотя папа на занятии не присутствовал. Мама помогала мальчику. Ребенок дорисовывал и вносил изменения, дополнял, ему было сложно закончить задание. На картине изображен только папа, несмотря на то что мальчик путешествовал в Пекин вместе с ним. По настоянию мамы они совместно создали небольшой рисунок с пятью сердечками, символизирующими семью (мальчик, папа, мама, младшая сестра и няня) (рисунок Ж.3, Приложение Ж).

Другим важным занятием было завершающее занятие программы. Детям было предложено создать свой личный амулет либо «помощника». Во время занятия была использована аудиозапись звуков природы. Для изготовления амулета ребята могли использовать природные материалы (деревянные кружочки и шарики, шишки, веточки, листья, камни, которые они самостоятельно собрали на улице), а также и художественные материалы.

Участник программы № 1 выбрал деревянный кружок, веточку от дерева, камень и шишку. Используя их, он создал переговорное устройство для связи со своим другом, который не был на занятии. Мальчик добавил, что поставит его у себя в комнате на шкафчик и будет использовать его

(рисунок И.1, Приложение И). Участница № 3 использовала деревянный кружок для своей работы и сказала, что это для улучшения настроения. Она добавила, что, когда ей будет грустно, она будет на него смотреть (рисунок И.2, Приложение И). Девочка решила создать второго помощника. Для этого она взяла второй деревянный диск, камень, добавила к нему шишку, веточку и листочки, которые нашла на улице, и сказала, что этот амулет для тех случаев, когда она будет злиться – она будет держать его в руках из ее злость будет проходить (рисунок И.3, Приложение И). Еще один участник группы (№ 4) приготовил множество материалов для своей работы, однако долго не мог собраться с мыслями и решить, что он хочет сделать. Сначала он создал некое подобие тоннеля. Затем взял камень и превратили его в поезд. После окончания работы мальчик сказал, что ему очень нравится его поезд, а когда он с ним играет, это делает его счастливым (рисунок К.1, Приложение К). Участница № 10 взяла деревянный кружок и прикрепила к нему два деревянных шарика. Затем добавила к ним веточку и шишку. Сказала, что первый шар – это радостный шар, а второй шар от скуки. Она заметила, что что шишка похожа на цветок, а затем начала разрисовать шарики. После разрисовывания второго шара сказала, что это ее подруга и она очень рада ей (рисунок К.2, Приложение К). Участница группы № 11 прикрепила на лист бумаги материалы с разнообразными поверхностями: камень, шишку, деревянный кружок, а сверху приклеила на него листик, который она принесла с улицы. На своей работе она изобразила дверь: ее можно открывать, заходить в этот чудесный мир с разными поверхностями и дотрагиваться до них. Девочка сказала, что ей очень нравится ее работа, а также очень нравится прикасаться к разным предметам, чувствовать их поверхности (рисунок К.3, Приложение К). Участник № 12 создал картину с изображением гор и этапов сложного пути. Он также соорудил некое подобие тоннелей из деревянных кружков и лент, добавил поезд из камня, нарисовал под ним дорогу. После он взял ветку, поставил и превратил в фонарь уличного освещения, который освещал всю картину. Ребенку очень

понравилось его работа, он несколько раз с восхищением смотрел на нее и говорил «какая же она красивая». И добавил, что она его очень радует (рисунок К.4, Приложение К).

Дети были очень вовлечены в процесс изготовления своих амулетов, и в основном выбирали природные материалы. Итоговым занятием стало создание того, в чем они нуждались: для двух из них это потребность в общении с друзьями (участники №№ 1, 10). Для одной из девочек что-то, что может помочь ей справиться со сложными переживаниями (участница № 3). Для двух мальчиков это потребность в успешном завершении замысла без помощи взрослого, потребность в создании чего-то, что может их радовать, поднимать им настроение (участники №№ 4, 12). Для еще одной девочки было важным спроецировать в реальность свой волшебный мир, в который она может погрузиться в любой момент, притронувшись к предметам на листе (участница № 11). Все дети создали помощников для саморегуляции, к которым они смогут обратиться в любой момент. Это занятие – пример активации восстановительного потенциала человека с помощью целительных сил природы и искусства. Дети смогли выявить свои потребности и постарались сделать все, чтобы удовлетворить их. Заключительное упражнение было важным также и для роста уверенности в своих силах – дети самостоятельно определяли, что они хотят смастерить, и как они хотят это сделать. Все ребята были очень довольны и горды результатами своей творческой деятельности. В то же самое время можно было наблюдать успокаивающее воздействие объектов природы при тактильном взаимодействии, и стремление детей к такому контакту с природными элементами в их желании подержать камни в руке, притронуться к деревянным кружкам, шишкам.

### **2.3 Анализ результатов эмпирического исследования**

На завершающем этапе исследования было проведено ре-тестирование с помощью графического теста «Звезды и Волны». Разница в рисунках



заметна в графическом выражении, а также в смысловом, для некоторых детей, например, участников №№ 10, 12 (рисунки Л.1, Л.2, Приложение Л). Как видно из таблицы 6, количество признаков, обращающих на себя внимание, снизилось у участников программы.

Таблица 6 – Результаты повторного графического теста У. Аве-Лаллемант «Звезды и Волны»

Испытуемый №	Детали, бросающиеся в глаза	Выход рисунка за пределы границ	Неравномерный нажим, неровность линий	Перечеркивания	Нарушение адекватности и целостности рисуемого образа.	Исправления, повторное обведение линий, деталей	Штриховка	Итого признаков:
1				1				1/7
2			1					1/7
3		1	1					2/7
4								0/7
5				1			1	2/7
6	1	1			1	1	1	5/7
7		1				1		2/7
8								0/7
9			1					1/7
10			1			1		2/7
11						1		1/7
12						1	1	2/7
13		1						1/7
14			1			1		2/7
15						1		1/7

Продолжение таблицы 6

16	1	1						2/7
17				1				1/7
18	1	1						2/7

19				1				1/7
20								0/7
21		1				1		2/7
22								0/7
23	1							1/7
24								0/7
25	1		1					2/7
26								0/7

У ребенка № 6, не принимавшего участия в коррекционных занятиях, данные показатели не уменьшились, а увеличились на 1 единицу.

По окончании курса занятий был также повторно заполнен опросник по Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко, результаты приведены в таблице М.1 (Приложение М). Как следует из результатов контрольного заполнения опросника тревожности у детей, принимающих участие в формирующем эксперименте, уровень тревожности снизился со среднего до низкого. Самый большой прогресс был отмечен у детей с максимальными значениями в классе до начала занятий – участников под №№ 1, 11 и 12. Их результаты улучшились на 5, 5 и 6 пунктов соответственно. У ребят со средним уровнем тревожности, не принимавшим участие в коррекционных занятиях (№№ 6, 14), показатели не изменились. Результаты контрольной диагностики приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты начальной и контрольной диагностики

Ребенок№	Результат опросника Лаврентьевой-Титоренко	Уровень тревожности	Результат опросника Лаврентьевой-Титоренко (контрольный)	Уровень тревожности (контрольный)	Графический тест «Звезды и волны»	Графический тест «Звезды и волны» (контрольный)
1	11	средний	6	низкий	4/7	1/7
2	2	низкий	2	низкий	1/7	1/7
3	7	средний	4	низкий	4/7	2/7
4	6	низкий	3	низкий	3/7	0/7
5	5	низкий	5	низкий	2/7	2/7
6	9	средний	9	средний	4/7	4/7
7	2	низкий	2	низкий	2/7	2/7
8	3	низкий	3	низкий	0/7	0/7
9	2	низкий	2	низкий	1/7	1/7
10	6	низкий	3	низкий	7/7	2/7
11	7	средний	2	низкий	3/7	1/7
12	9	средний	3	низкий	5/7	2/7
13	2	низкий	2	низкий	1/7	1/7
14	7	средний	7	средний	2/7	2/7
15	4	низкий	4	низкий	1/7	1/7
16	3	низкий	3	низкий	2/7	2/7
17	2	низкий	2	низкий	1/7	1/7
18	4	низкий	4	низкий	2/7	2/7
19	5	низкий	5	низкий	1/7	1/7
20	5	низкий	5	низкий	0/7	0/7
21	6	низкий	6	низкий	2/7	2/7
22	1	низкий	1	низкий	0/7	0/7
23	3	низкий	3	низкий	1/7	1/7
24	2	низкий	2	низкий	0/7	0/7

Продолжение таблицы 7

25	5	низкий	5	низкий	2/7	2/7
26	3	низкий	3	низкий	0/7	0/7

В дополнение был проведен опрос родителей с помощью анкеты (таблица 8) и опрос воспитателей группы о результатах их наблюдений.

Таблица 8 – Анкета для родителей

Отметьте, пожалуйста, заметили ли Вы изменения по следующим параметрам:	Да (прокомментируйте, пожалуйста)	Нет	Затрудняюсь сказать
1 Настроение			
2 Качество / количество сна			
3 Отношения с членами семьи / родственниками			
4 Поведение в присутствии незнакомых людей			
5 Физическое состояние / физическая активность			

Родители участника № 1 сообщили, что мальчик стал чаще общаться с отцом, с ним стало гораздо проще находить общий язык и договариваться, чем раньше, когда он упрямо настаивал на своей точке зрения. В личной беседе мама упомянула, что беспокоящие ее плохие привычки сына по-прежнему есть, однако это также и задача родителей – следить за своими привычками и изменять их вместе с сыном. Она также добавила, что эти занятия, включая опросник на уровень тревожности, дали ей понять, что она не уделяла достаточно внимания сыну в силу своих личных проблем и что она будет над этим работать. В проявлениях участницы № 3 в домашней обстановке мама не заметила разницы, кроме улучшения сна. Однако, по наблюдению воспитателей, в группе девочка начала чаще инициировать общение, меньше смущаться при ответах перед всем классом. У участника № 4, по словам мамы, улучшилось настроение, как и аппетит. В группе начал

стараться заканчивать задания, стал меньше исправлять свои работы, а также чаще слушаться воспитателей, выполнять какие-то просьбы и задания без споров. Концентрация внимания мальчика также улучшилась, он стал меньше отвлекаться на внешние раздражители во время занятий. Родители участницы № 10 отметили улучшение настроения и отношений с сестрой, с которой она стала чаще разговаривать и играть. Мама также заметила, что у девочки появилось больше друзей в группе детского сада. На это же обратили внимание и воспитатели. В ходе занятий она стала чаще идти с ними на контакт, инициировать его, а также стала «проситься на ручки» для того, чтобы поговорить или обнять их (избегала физического контакта до начала коррекционных занятий). Что касается участницы коррекционной группы № 11, ее родители отметили улучшение настроения, качество сна, физического состояния. Они также добавили, что девочка стала чаще делиться своими переживаниями с близкими. В группе она стала чаще общаться с детьми, легче идти с ними на контакт и меньше смущаться при общении с воспитателями. Мама участника № 12 отметила его большой прогресс: раньше в сложных для него эмоциональных ситуациях мальчик плакал и отказывался говорить о причинах огорчения. После курса занятий он начал говорить о том, что его печалит или беспокоит, интенсивность и длительность плача снизилась. Она также сказала, что с ним легче общаться и договариваться, и что мальчик стал более свободно выражать свое мнение. В детском саду воспитатели отметили, что в его рисунках на свободную тему появилось больше цветов.

Кроме того, по окончании программы воспитатели отметили заметные положительные изменения в самовыражении всех участников коррекционных занятий, их готовность участвовать в групповой работе, чаще выражаемое желание поделиться новостями после выходных дома.

## **Выводы по второй главе**

В результате комплексной диагностики было установлено, что старшие дошкольники, принявшие участие в исследовании, испытывают средний и высокий уровень тревожности. Предположительно, одной из причин тревожности для некоторых участников группы являются сложности в отношениях с родителями или же иными членами семьи. Другим потенциальным фактором, оказывающим влияние на уровень тревожности, может быть тревожность матерей дошкольников – у 100% испытуемых выявлен высокий уровень тревожности. На тревожность влияет большое количество факторов. Одной из потенциальных причин могут быть особенности личности детей, другой потенциальной причиной также может быть агрессивное влияние среды мегаполиса – машины, дорожные развязки, стройки отражаются в работах детей.

В результате проведения экспериментальной программы можно констатировать, что произошел ряд положительных изменений в эмоциональном состоянии дошкольников. У большинства участников коррекционной программы улучшилось качество сна, улучшилось настроение, а также коммуникация со сверстниками, воспитателями и членами семьи. Проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием методов экологической арт-терапии позволило снизить уровень тревожности у детей с высоким уровнем тревожности и задало положительную динамику для ее снижения у детей со средним уровнем тревожности.

По окончании программы воспитатели отметили заметные положительные изменения в самовыражении всех участников коррекционных занятий, их готовность участвовать в групповой работе, чаще выражаемое желание поделиться новостями после выходных дома.

Несмотря на то, что во многих традиционных культурах Востока взаимодействие человека и природы является неотъемлемой частью жизненного уклада, современные условия жизни накладывают свой

отпечаток. В городах Китая очень развита парковая культура, семьи часто проводят время вместе. Однако, с развитием новых технологий и высокими темпами развития мегаполиса, людям становится все сложнее фокусироваться на том, что происходит здесь и сейчас. Занятия эко-арт-терапии помогли также родителям детей, участвовавших в исследовании, обратиться к природе не только как к рекреационному ресурсу, но и источнику, который может служить основой для налаживания отношений с детьми. Тем не менее, для поддержания положительной динамики и дальнейших изменений необходимо консультирование родителей по вопросам профилактики тревожности у детей.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности использования методов средств экологической арт-терапии для снижения высокого уровня тревожности.

## Заключение

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что тревожность определяется как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, которое, в отличие от страха, не имеет конкретного образа. Тревожность имеет тенденцию к самоподкреплению и самоподдержанию, что оказывает негативное влияние на успешность деятельности детей различных возрастов. Внешне тревожность может проявляться по-разному, поэтому диагностика уровня тревожности должна носить комплексный характер. В соответствии с этим были выбраны методы исследования, направленные на оценку уровня тревожности дошкольников. В результате констатирующего эксперимента было установлено, что старшие дошкольники, принимающие участие в исследовании, испытывают средний и высокий уровень тревожности, что является показанием для реализации мер, направленных на ее коррекцию. Учет выявленных особенностей данной группы позволили сформулировать цель и задачи коррекционной программы по снижению уровня тревожности средствами экологической арт-терапии. Программа включала в себя 12 занятий, направленных на развитие позитивного самовосприятия, снятие телесного и эмоционального напряжения, повышение уверенности в себе, улучшение коммуникативных навыков, и, как следствие, снижения уровня тревожности. Занятия были проведены частично или полностью на природе, в ходе реализации программы использовались не только такие художественные материалы как мелки, краски, цветная бумага, но и природные элементы, которые участники находили в окружающем их ландшафте (цветы, листья, веточки, камни).

В результате внедрения занятий программы были получены следующие результаты: улучшение настроения, более продуктивная коммуникация со сверстниками, воспитателями и членами семьи, развитие способности к вербализации своего эмоционального состояния, и, что



являлось целью данной программы, снижение уровня тревожности. Взаимодействие с природными и художественными материалами в сочетании с безоценочным принятием специалиста позволило детям проявить себя в творческом плане, что способствовало укреплению веры в свои силы и повышению самооценки. В результате коррекционных занятий у детей постепенно начали вырабатываться навыки саморегуляции, что является одним из важных условий для снижения уровня тревожности и способствует профилактике эмоциональных нарушений.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности использования методов средств экологической арт-терапии для снижения высокого уровня тревожности. Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение. Результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки вопроса о профилактике и коррекции детской тревожности, в то время как представленная программа может быть использована специалистами помогающих профессий в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

## Список используемой литературы

1. Аве-Лаллемант У. Графический тест «Звезды и Волны» СПб: Речь, Семантика-С, 2002. 240с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
3. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб. : Речь, 2005. С.44-49.
4. Бергер Р. Природная терапия: теоретические основы и опыт применения в образовательных учреждениях Израиля // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2016. № 1. С. 83-87
5. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. СПб. : Эксмо-пресс, 2002. 251 с.
6. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М. : Когито-Центр, 2014. 316 с.
7. Бурменская Г. В. Методики диагностики привязанности к матери в дошкольном и младшем школьном возрасте // Психологическая диагностика. 2005. №4. С. 5-36.
8. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М. : Академический проект, Деловая книга, 1999. 364 с.
9. Варга А. Я. Введение в системную психотерапию. М. : Когито-Центр, 2017. 182 с.
10. Воронова А. А. Арт-терапия для дошкольников. Учебно-методическое пособие. М. : ТЦ Сфера, 2018. 128 с.
11. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988. 464 с.

12. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. 310 с.
13. Диагностики эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб. : Издательство «Речь», 2002. С.124-126.
14. Дубровина И. В. Практическая психология образования. Учебное пособие / Под редакцией И. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб. : Питер, 2004. 592 с
15. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб. : Гиппократ, 1995. 125 с.
16. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Издательство «Питер», 2000. 464 с.
17. Карелина И. О. Проблема эмоционального благополучия дошкольника. Рыбинск : филиал ЯГПУ, 2010. 29 с.
18. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми СПб. : Речь, 2018, 160 с.
19. Копытин А. И. Б. Корт Техники ландшафтной арт-терапии М. : Когито-Центр, 2013. 104 с.
20. Копытин А. И. Целебное взаимодействие со средой: экологический и средовый подходы в арт-терапии и арт-педагогике // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2016. № 1. С.75-83.
21. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М. : Когито-Центр, 2014. 197 с.
22. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
23. Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М. Практическая психология для воспитателя. Киев, 1992.

24. Ландгартен Х. Семейная арт-терапия / Игровая семейная психотерапия // под ред. Ч. Шеффера, Л. Кэри. СПб. : Питер, 2001. 384 с.
25. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб. : Речь, 2011. 176 с.
26. Мартинсон К. Искусствотерапия. СПб. : Речь, 2014. 352 с.
27. Мэй Р. Смысл тревоги. М. : Независимая фирма «Класс», 2001. 384 с.
28. Нойброннер Д. Понимать детей. Путеводитель по теории привязанности Гордона Ньюфелда / Перевод с нем. А. М. Будницкий : Ресурс, 2018. 136 с.
29. Практикум по психологии состояний : Учебное пособие / Под ред. проф. О. А. Прохорова. СПб. : Речь, 2004. С.12-122.
30. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.
31. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Воронеж, 2000.
32. Пролкс Л. Групповая арт-терапия с маленькими детьми и их родителями: арт-терапия новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. М. : Когито-центр, 2006. С. 87-104.
33. Психодиагностика школьников: тексты, тесты, пояснения / Автор-составитель Г. И. Колесникова. Ростов н/Д : Феникс, 2009. С.222-225.
34. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 212 с.
35. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М. : Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
36. Хорни К. Собр. соч. в 3 томах. М. : Смысл, 1997. Т.2. С. 174-180.
37. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога / Серия «Справочники». Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 384 с.
38. Э' Кор Б. Холистическая эко-арт-терапия: интеграция тела и среды арт-терапевтическую практику – Экологический и средовой подходы в

арт-терапии / Под общей ред. А. И. Копытина. М. : Когито-Центр, 2019. С. 36-51.

39. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. 456 с.

40. Cattell R. B. The nature and genesis of mood states: a theoretical model with experimental measurements concerning anxiety, depression, arousal and other mood states. *Anxiety, Current trends in Theory and Research*. V. 1. – N. Y., 1972.

41. Courtney Janet A. The Art of utilizing the metaphorical elements of nature as «co-therapist» in ecopsychology play therapy – *Environmental Expressive Therapies: nature-assisted theory and practice* / Edited by A. Kopytin and M. Rugh – Tylor & Francis, 2017. P. 266

42. Faber Taylor A. F., Kuo F. E. Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park / *Journal of Attention Disorders*, 12, 2009. P. 402-409.

43. Heimets M. The phenomenon of personalization of the environment // *Journal of Russian & East European Psychology*, 1994.

44. Hunter Linda B. Images of resiliency: troubled children create healing stories in the language of sandplay. Behavioral Communications Institute, Palm Beach, 1998. 132 p.

45. Kramer E. Childhood and art therapy. New York: Schocken Books, 1979. 289 p.

46. Kramer E., Schehr J. An art therapy evaluation session for children / *American Journal of Art Therapy*, 23, 1983, P. 3-12.

47. Louv R. Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder. New York: Algonquin books of Chapel Hill, 2002. 345 p.

48. Young R. Environmental Psychology overview. New York: Routledge, 2013.

## Приложение А

### Результаты опросника тревожности

Таблица А.1 – Результаты изучения уровня тревожности у детей дошкольного возраста (по Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титоренко)

Испытуемый №	Не может долго работать, не уставая	Жалуется, что сняты страшные сны	Любое задание вызывает излишнее беспокойство	Во время выполнения заданий очень напряжен, скован	Смущается чаще других	Пуглив, многое вызывает у него страх	Не уверен в себе	Легко краснеет, бледнеет в незнакомой обстановке	Спит беспокойно, засыпает с трудом	Суетлив, много лишних движений	Сильно потеет, когда волнуется	Обычно беспокоен, легко расстраивается	Плохо переносит ожидание	Не любит браться за новое дело	Трудно сосредоточиться на чем-то	Бойся сталкиваться с трудностями	Не обладает хорошим аппетитом	Часто не может сдержать слезы	Руки обычно холодные и влажные	Часто говорит о наяранных ситуациях	Всего признаков
1	1		1		1			1		1		1	1	1	1			1			11
2			1							1											2
3		1			1		1	1								1	1			1	7
4										1			1	1	1	1	1				6
5				1	1		1	1					1								5
6	1		1			1				1		1		1	1	1		1			9
7					1		1														2
8													1	1	1						3
9								1				1									2
10					1		1	1				1	1		1						6

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

11			1		1	1	1	1	1	1			1								7					
12		1		1	1	1	1		1				1				1	1			9					
13					1		1														2					
14				1	1				1				1				1	1		1	7					
15				1	1		1								1						4					
16				1	1			1													3					
17					1						1										2					
18	1	1											1				1				4					
19					1			1		1					1					1	5					
20	1		1							1			1							1	5					
21							1						1	1				1	1		6					
22								1													1					
23						1		1					1								3					
24														1						1	2					
25			1			1			1						1	1					5					
26							1	1									1				3					
Количество детей с высоким уровнем тревожности:											0															
Количество детей со средним уровнем тревожности:											6															
Количество детей с низким уровнем тревожности:											20															

Приложение Б

Графический тест «Звезды и волны» (участники №№ 1, 10, 12)



Рисунок Б.1 – Графический тест, испытуемая № 10

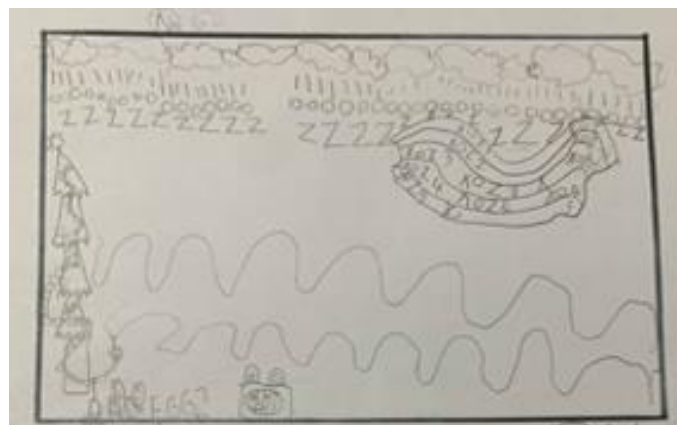


Рисунок Б.2 – Графический тест, испытуемый № 12



Рисунок Б.3 – Графический тест, испытуемый №1



Приложение В

Графический тест «Звезды и волны» (участники №№ 3, 4, 11)



Рисунок В.1 – Графический тест, испытуемая № 3

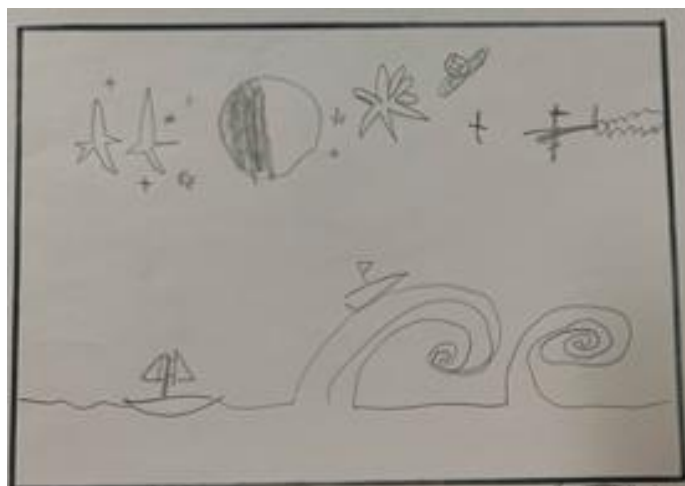


Рисунок В.2 – Графический тест, испытуемый № 4



Рисунок В.3 – Графический тест, испытуемая № 11

## Приложение Г

### Проективный тест «Рисование гнезда птицы»



Рисунок Г.1 – Рисование гнезда птицы, испытуемый № 1



Рисунок Г.2 – Рисование гнезда птицы, испытуемый № 4



Рисунок Г.3 – Рисование гнезда птицы, испытуемый № 12



Рисунок Г.4 – Рисование гнезда птицы, испытуемая № 11

## Приложение Д

### Создание истории «Прогулка после дождя»



Рисунок Д.1 – Создание истории, испытуемый № 1



Рисунок Д.2 – Создание истории, испытуемый № 4

## Приложение Е

### Создание коллажа «Моя Семья» (участники №№ 1, 10, 11)



Рисунок Е.1 – Семейный коллаж, участница № 11



Рисунок Е.2 – Семейный коллаж, участник № 1



Рисунок Е.3 – Семейный коллаж, участница № 10

## Приложение Ж

### Создание коллажа «Моя Семья» (участники №№ 3, 4, 12)



Рисунок Ж.1 – Семейный коллаж, участник № 12



Рисунок Ж.2 – Семейный коллаж, участница № 3



Рисунок Ж.3 – Семейный коллаж, участник № 4

## Приложение И

### Создание амулета-«помощника» (участники №№ 1, 3)



Рисунок И.1 – Помощник, участник № 1



Рисунок И.2 – Помощник от грусти, участница № 3



Рисунок И.3 – Помощник от злости, участница № 3



Приложение К  
Создание амулета-«помощника» (участники №№ 4, 10, 11, 12)



Рисунок К.1 – Амулет для радости, участник № 4



Рисунок К.2 – Помощник-друг, участница № 10



Рисунок К.3 – Волшебный мир, участница № 11



Рисунок К.4 – Помощник для радости, участник № 12

Приложение Л

**Графический тест «Звезды и волны», контрольный**



Рисунок Л.1 – Графический тест, участница № 10



Рисунок Л.2 – Графический тест, участник № 12



## Приложение М

### Контрольные результаты опросника тревожности

Таблица М.1 – Контрольный протокол изучения уровня тревожности у детей дошкольного возраста (по Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титоренко)

Испытуемый №	Не может долго работать, не уставая	Жалуется, что снятся страшные сны	Любое задание вызывает излишнее беспокойство	Во время выполнения заданий очень напряжен, скован	Смущается чаще других	Пуглив, многое вызывает у него страх	Не уверен в себе	Легко краснеет, бледнеет в незнакомой обстановке	Спит беспокойно, засыпает с трудом	Суетлив, много лишних движений	Сильно потеет, когда волнуется	Обычно беспокоен, легко расстраивается	Плохо переносит ожидание	Не любит браться за новое дело	Трудно сосредоточиться на чем-то	Бойтся сталкиваться с трудностями	Не обладает хорошим аппетитом	Часто не может сдержать слезы	Руки обычно холодные и влажные	Часто говорит о наярженных ситуациях	Всего признаков
1	1				1			1		1				1		1					6
2			1							1											2
3							1									1	1			1	4
4										1				1		1					3
5				1	1		1	1					1								5
6	1		1			1				1		1		1	1	1		1			9
7					1		1														2
8													1	1	1						3
9								1				1									2

Продолжение Приложения М

Продолжение таблицы М.1

10							1					1		1						3
11							1													1
12				1		1									1					3
13				1		1														2
14			1	1				1			1				1	1		1		7
15			1	1		1								1						4
16			1	1			1													3
17				1						1										2
18	1	1									1				1					4
19				1			1		1					1				1		5
20	1		1						1			1							1	5
21							1				1	1			1	1		1		6
22								1												1
23						1		1			1									3
24												1							1	2
25			1			1			1					1	1					5
26							1	1							1					3
Количество детей с высоким уровнем тревожности:										0										
Количество детей со средним уровнем тревожности:										2										
Количество детей с низким уровнем тревожности:										24										