

# **Эмоционально-поведенческая коррекция детей**

**Автор:**

**Панфилова Марина Александровна**

Учебное пособие

Москва

2013

В учебном пособии предлагается обзор теоретических и практических исследований специалистов зарубежной и отечественной психологии. Автор раскрывает основные психокоррекционные приемы в работе с детьми, методы и принципы эмоционально-поведенческой коррекции детей в их приложении к задачам клинической и практической психологии. Значимость данного пособия заключается в использовании комплексного подхода в изучении и коррекции эмоционально-поведенческих нарушений у детей, что позволяет создавать психокоррекционные упражнения, занятия и программы.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Глава 1.</b> Теоретико-методологические подходы к изучению эмоциональных и поведенческих нарушений.....	4
1.1. Исходные понятия в исследовании тревожно-фобических и агрессивных нарушений.....	9
1.2. Современные классификации эмоциональных и поведенческих нарушений у детей.....	13
1.3. Факторы, влияющие на возникновение эмоциональных и поведенческих нарушений.....	17
1.4. Уровни базальной системы эмоциональной регуляции.....	20
<b>Глава 2.</b> Характеристика детей и подростков с эмоциональными и поведенческими расстройствами (от рождения до 15 лет).....	25
2.1. Развитие эмоций в эмбриональном и младенческом периоде.....	26
2.2. Развитие эмоций в раннем детстве.....	31

2.3. Развитие эмоций у дошкольников.....	34
2.4. Развитие эмоций у младших школьников.....	39
2.5. Развитие эмоций у подростков.....	46
<b>Глава 3. Объективные и проективные методы оценки эмоциональных и поведенческих нарушений у детей.....</b>	<b>50</b>
3.1. Визуальные и субъективно-оценочные методы.....	50
3.2. Проективные методики оценки эмоционально-личностных нарушений.....	54
<b>Глава 4. Специфика эмоционально-поведенческой коррекции детей.....</b>	<b>55</b>
4.1. Психокоррекция детей дошкольного возраста.....	57
4.2. Графические художественные техники и арттерапия.....	61
4.3. Методика рассказывания и сказкотерапии.....	63
4.4. Поведенческие техники и когнитивно-поведенческие техники в эмоционально-поведенческой коррекции.....	64
4.5. Современные психокоррекционные методы и принципы .....	67
4.6. Комплексные психокоррекционные занятия, составление программы психокоррекции.....	74
<b>Рекомендуемая литература.....</b>	<b>79</b>

## **Глава 1. Теоретико-методологические подходы к изучению эмоциональных и поведенческих нарушений.**

**Эмоции** (от лат. *Emoveo* - Потрясаю, волнуя) - состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающиеся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Являются одним из главных регуляторов деятельности.

Базовой форма эмоций выступает **эмоциональный тон ощущений**, представляющий собой генетически обусловленные переживания гедонического знака, сопровождающие жизненно важные впечатления, например, вкусовые, температурные, болевые.

Другой формой эмоций является **аффект** (от лат. *affectus* — душевное волнение) — сильное, быстро возникающее и бурно протекающее психическое состояние, характеризующееся сильным переживанием, ярким внешним проявлением, сужением сознания и снижением самоконтроля. В отличие от аффектов собственно эмоции имеют выраженную привязку к достаточно локальным ситуациям, которая образовалась прижизненно. Их возникновение может происходить и без действия актуальной ситуации их образования, в этом аспекте они выступают ориентирами деятельности.

**Чувства**- эмоциональные переживания человека, в которых отражается устойчивое отношение индивида к определенным предметам или процессам окружающего мира (интеллектуальные, эстетические, моральные).

Сильное, абсолютно доминирующее чувство называется **страстью**.

**Настроение** — сравнительно продолжительные, устойчивые психические состояния умеренной или слабой интенсивности, проявляющиеся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона психической жизни индивида. В отличие от

ситуативных эмоций и аффектов, настроение является эмоциональной реакцией не на посредственные последствия тех или иных событий, а на их значение для человека в контексте его общих жизненных планов, интересов и ожиданий.

Эмоция связана с потребностью, с ситуацией, с мышлением, с речью и пр.

Функциональные характеристики эмоций предполагают изучение вопроса мотивации поведения, как возникновение непосредственных желаний, так и более полных факторов индивидуальных, социальных и пр. (накопление эмоций).

Эмоции развиваются в филогенезе и онтогенезе.

*Физиологически проявляются изменения эмоций в ритме сердца, дыхания, в моторике желудка, кишечника, мочеполовой системы, в мышцах, в потоотделении и т.п.*

Эмоции – это не функция специфических центров мозга, а результат активности сложной сети – «круга Папеца». Структуры, объединённые в круг Папец, составляют большую часть того, что сегодня называют лимбической системой.

В эмоциональной регуляции участвует вегетативная нервная система (два отдела: симпатическая-мобилизующая, парасимпатическая – сохраняющая ресурсы) и эндокринная система.

### Характеристика эмоций.

Особенность	Характеристика
1. Модальность	Радость, удивление, грусть, страх, гнев
2. Знак	Положительные, отрицательные
3. Интенсивность	Эмоциональный тон ощущений –аффект
4. Продолжительность	Эмоциональная реакция, Настроение (фон)
5. Глубина	Эмоциональная реакция, чувство
6. Осознанность	Осознанное, неосознанное
7. Происхождение	Из какой эмоции развивалось
8. Сложность	Слияние с другими эмоциями
9. Воздействие на организм	Стенические, астенические
10. Форма развития	Низшие, высшие
11. Связь с потребностями	Основные: Витальные; Социальные; Идеальные (познание, творчество); Вспомогательные: П в компетентности; П в преодолении препятствий.
12. Направление	На себя, на других, на собственность, на дело
13. Связь со временем	Прошлое, настоящее, будущее
14. Особенность внешнего выражения	Мимика, жесты, пантомимика интонация, речь
15. Нервные субстраты	Дрожь, подёргивание, запинание...
16. Соматические ощущения	Боль в сердце, тошнота...
17. Накопление	В онтогенезе
18. Условия возникновения	Где и когда проявляются?
19. Поведение	Как проявляются?
20. Социум	Кто влияет на эмоцию?

Эмоциональные нарушения, их причины, особенности и коррекция исследуются в психиатрии, педагогике, психологии, физиологии, социологии, биохимии, философии.

Изучая нарушения в развитии эмоциональной сферы у нормальных детей

*(не имеющих резко выраженной клинико – патологической характеристики)* мы исключили понятия «эмоциональная патология», «аномалия эмоций» и т.п. Так как эти понятия отражают «болезнь» эмоций, и находятся в компетенции врача, психиатра. Однако, обращаясь к психически здоровым детям, мы столкнулись со смешением значений «нарушения», «неблагополучие» и «дисгармоничность» и пр. Возникают трудности выделить необходимые критерии для определения и разграничения каждого понятия.

В данном учебном пособии мы рассматриваем «расстройства», как «нарушения», используя толкование современного русского словаря, которое соответствует нашим представлениям.

**«Нарушение»** - это прекращение, прерывание нормального хода развития, состояния чего-либо (Русский Толковый словарь, В.В.Лопатин, Л.Е. Лопатина, М., 1997).

Предполагается, что был «нормальный ход развития» эмоций или «нормальное эмоциональное состояние», которое «прервано, прекратилось» по каким-либо причинам, из-за влияния каких-то факторов (биологических, психологических, социальных). Психологический и социальный фактор –являются ведущими в детском возрасте, которые влияют на первичные эмоциональные нарушения у нервно-психически здоровых детей, проявляются в поведении, в дезадаптации, в прерывании «свободного взаимодействия с окружающим миром» и пр.

*Эмоциональные нарушения* - устойчивые эмоциональные состояния, как отдельные, так и комплексные, сопровождающиеся поведенческими реакциями, которые препятствуют свободному взаимодействию с окружающим миром: тревога, страхи, упрямство, раздражительность и обидчивость, легко меняющееся настроение и др. ( В.В. Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, М., 1990 )

«В происхождении эмоциональных нарушений определённое значение имеет комбинация причинных факторов с индивидуальными особенностями человека» (Большая медицинская энциклопедия под ред. Б.В. Петровского, М., 1986).

Из эмоциональных нарушений у детей, в которых наблюдается преобладание или выраженность определённых видов эмоций, а так же их поведенческих реакций выделяем *тревожно-фобические и агрессивные нарушения*. Многие исследователи к частым эмоциональным нарушениям в детском возрасте относят социальную тревогу и депрессивную симптоматику (Психотерапия детей и подростков по ред. Ф. Кендалла, СПб, 2002). «...психотерапевты, работающие с детьми и подростками, сталкиваются с проблемами пагубной тревоги и нежелательной депрессии. Несовершеннолетним, страдающим этими эмоциональными расстройствами, в качестве составной части их дистресса свойствен дезадаптивный, требующий вмешательства способ осмысления своего мира» (Kendall, с.34).

Эмоциональные нарушения и поведенческие нарушения различаются и имеют отдельную классификацию. Но учитывая коморбидность в эмоциональных нарушениях, т.е. когда эмоциональное нарушение сопровождается одним или несколькими дополнительными расстройствами (гиперактивностью, расстройством научения, агрессивным и антисоциальным поведением и пр.) мы учитываем в исследовании, а так



же в коррекции их основные составляющие (Hinshaw, Lahey, & Hart, 1993; Jensen, Martin, & Cantwell, 1997).

### **1.1. Исходные понятия в исследовании тревожно-фобических и агрессивных нарушений.**

*Тревога, страх, гнев* - неотъемлемые эмоциональные проявления психической жизни, как радость, восхищение, печаль. Но при чрезмерной податливости этим эмоциям, зависимости от них меняется поведение человека, его отношение с окружающим миром, с людьми, нарушается гармония внутреннего мира, развития его личности.

Возникновение острой или устойчивой тревоги нарушает развитие эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. Как отмечают многие исследователи и практические психологи, именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, рассматривается как показатель «предневротического состояния» (Александровский Ю.А., 1993; Ананьев В.А.Б 1988; Былкина Н.Д., 1995; Мампория Ж.Ф., 1976; Панин Л.С., Соколов В.П., 1981; Тополянский В.Д., Струковская М.В., 1986 и др.). Её роль чрезвычайно важна в нарушениях поведения детей и подростков, в формировании дезадаптационных способов взаимодействия с миром. Обращаясь к эмоциональным нарушениям, мы, прежде всего, отмечаем наличие тревожности, как устойчивого личностного образования, которое может повлиять на возникновение тревожно-фобических нарушений.

Прежде, чем рассматривать общие эмоциональные компоненты, тревожно-фобических нарушений отметим, что дифференцированный их анализ следует использовать в диагностической и коррекционной работе психолога. В современных исследованиях понятия «тревога», «страх» и «фобия» имеют существенные различия, которые нельзя отождествлять.

Ряд учёных отмечают, что тревога – это комбинация нескольких дискретных эмоций: страх, гнев, печаль, стыд, вина и др. Тревога, тревожность – «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» (Прихожан А.М., с.3). Различают «тревогу», как эмоциональное состояние, и «тревожность», как устойчивое свойство, черту личности или темперамента (Ханин Ю.Л., 1980; Cattell R.B., Scheier I.N., 1961; Sarason I.G., 1972; Anxiety and Behavior, 1966 и др.). Результаты ряда исследований убеждают нас в необходимости различения страха и тревоги. Страх – может являться лишь одной из эмоций тревоги, которая очень сильная и оказывает заметное влияние на перцептивно-когнитивные процессы и поведение индивида. Страх может проявляться как аффект, ограничивать восприятие, мышление и свободу выбора индивида, где у него одно стремление – устранить угрозу, избежать опасности (бегство и др.). Слабый страх выражен беспокойством, негативным предчувствием. Существуют врождённые и приобретённые сигналы страха, как биологической, так и психологической, опасности. В своей норме страх несёт в себе «адаптивную функцию, заставляет человека искать способы защиты от возможного вреда» (К.Изард, Питер, 2002, с. 324).

Фобиями большинство учёных считает, являются интенсивные, иррациональные, приобретённые страхи, связанные с определёнными объектами или явлениями (там же, стр. 305).

Тревога, страх, фобия – имеют единый эмоциональный компонент, который сопровождается чувством неуверенности, незащищённости, невозможности контролировать ситуацию, ожиданием неудач, неуспеха, со слабостью своего «Я» и пр.

*Тревожно-фобические нарушения – устойчивые отрицательные эмоциональные состояния, связанные с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей конкретной или неопределённой опасности,*

*которое сопровождается чувством неуверенности и беспомощности (слабое «Я»), дезорганизует поведение и деятельности.*

В тревожно-фобических нарушениях в дошкольном возрасте ключевой эмоцией является страх, который включается или сопровождается тревожными состояниями, имеет различные виды и формы проявления (К. Изард, А.М.Прихожан и др.). В личностном и поведенческом аспекте тревожно-фобические нарушения могут быть представлены следующими характеристиками детей. Тревожно-фобические дети – это дети излишне пугливые, чрезмерно впечатлительные, эмоционально-заторможенные, с многочисленными или беспричинными страхами, с острой или постоянной тревогой, с негативными формами зависимости; с повышенной чувствительностью к эмоциональному самочувствию другого человека; с потребностью в постоянной помощи, поддержке, которая актуализируется чувством неуверенности беспомощностью, невозможностью справиться с ситуацией (А.М.Прихожан, М, 2000, с.156 –158).

Агрессивные нарушения могут иметь в основе открытую или скрытую форму тревожности, которая выражена различной агрессией, сопровождается гневом, раздражением, чувством вины (там же). У таких детей также ярко выражено чувство опасности, и агрессивным поведением они защищают свою личность.

**Агрессия-** это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Агрессия может быть различного вида (физическая; вербальная; прямая; косвенная; активная; пассивная; инструментальная; реактивная; проактивную; направленная на других или на себя и др.) (Р.Бэрн, Д.Ричардсон , 2000).

*Агрессивные нарушения – устойчивый набор антисоциальных действий, отличающейся деструктивностью или вредоносностью по отношению к окружающему миру, который представляется источником неопределённой опасности.*

**Исследователи агрессии выделяют четыре теоретических направления:**

**1. Врождённые побуждения и задатки.** Психоаналитический подход (Танатос,эрос);

эволюционный подход (Этологический подход Лоренца «катарсис»; Охотничья гипотеза;

социобиологический подход) **Вывод: агрессия присутствует всегда.**

**2. Потребности, активизируемые внешними стимулами.** Фрустрирующая теория (Доллард,1939 год); Смещённая агрессия (Миллер,1948);Теория посылов Берковица 1965; Теория переноса возбуждения Зильманна 1983; **Вывод: устранение внешних источников агрессии.**

**3. Когнитивные модели агрессивного поведения (познание, эмоции)** Модель образования новых когнитивных связей Берковица 1983; Взаимосвязь познания и возбуждения. Зильманн 1988. **Вывод: научение адекватным моделям.**

**4. Актуальные социальные условия в сочетании с предшествующим**

**научением.** Теория социального научения Бандурой 1983 При анализе агрессивного поведения: 1) способ усвоения подобных действий; (Прямое научение и викарное научение (наблюдение научения других)). 2) факторы провоцирующие их появление например :

Биологические факторы (гормоны, нервная система) и факторы социального научения;

3) условия при которых они закрепляются.

Регуляторы агрессивного поведения: внешние источники (социальное одобрение, поощрение); викарный опыт; самопоощрение и самонаказание.

Тревожно-фобические и агрессивные нарушения могут быть *осознанными и неосознанными*; острыми, *интенсивными*, которые проявляются внешне и сам ребёнок с ним справиться не может; *компенсируемыми*, где самостоятельно вырабатывается механизм регуляции и *культивируемыми*, где нарушения принимаются личностью за ценное качество ( там же, стр. 154). Такие дети часто болеют, у них может наблюдаться различная психосоматика, а так же невротические расстройства.

В процессе воспитания ребёнка педагоги и родители усиливают социальный страх (социофобию) и тревогу у детей, чтобы избежать агрессивных проявлений, тем самым, наносится огромный вред личности малыша (занижается самооценка, притязания, появляется чувство вины и др.).

Изучение страха, тревоги и агрессии представлены в огромных количествах экспериментальных и теоретических концепциях, исследуются в школах классических теорий эмоций, психоанализе и теории научения.

## **1.2. Современные классификации эмоциональных и поведенческих нарушений у детей.**

В последнее время на первый план в изучении психопатологии детского возраста выдвинулась проблема анализа и места тревоги в детских поведенческих и эмоциональных нарушениях. Обсуждается также вопрос, считать ли тревогу единственным феноменом эмоциональных нарушений или же существуют различные варианты тревоги в зависимости от нозологической сущности расстройства.

Две наиболее распространённые в мире классификации:

DSM- Диагностическое и статистическое руководство по психическим заболеваниям Американской Ассоциации Психиатров.

DSM-III-R (1987); DSM-IV(1994).

ICD –10-я версия Международной Классификации болезней.

В этих классификациях выделяют тревожные расстройства, встречающиеся во всех возрастных группах, и особо говорят о расстройствах, типичных для детского возраста, подчёркивая тем самым самостоятельный характер этого феномена, отмечая его как изолированный синдром, так и в рамках других нарушений.

В классификации DSM-IV выделяются следующие варианты тревожных расстройств, в которых тревога играет ведущую роль:

- Специфическая фобия;
- Социальная фобия;
- Обсессивно-компульсивное расстройство;
- Посттравматическое стрессовое расстройство;
- Острое стрессовое расстройство;
- Расстройство в виде генерализованной тревожности;

Специфическая фобия (ранее называемая Простая фобия) характеризуется постоянным страхом определённых объектов или ситуаций и проявлением страха в их присутствии (Barrios and O'Dell, 1998). Подтипами этого расстройства являются Животный тип, Тип естественной окружающей среды, Тип крови-укола-ранения, Ситуациональный и Другой тип. При диагностике Специфической фобии у детей следует быть осторожным, чтобы не спутать диагностируемую фобию с нормальной для этого возраста промежуточной фобией.

При Социальной фобии ребёнок испытывает постоянный страх социальной ситуации или ситуации, требующей действий на глазах у других людей, в которой ребёнок чувствует, что он будет смущаться. Этот

страх ведёт к избеганию таких ситуаций и сильно мешает нормальному ходу жизни ребёнка. Если страх включает большинство социальных ситуаций, то расстройство диагностируется как Генерализованное.

Диагноз Обсессивно-компульсивного расстройства ставится при наличии obsessions или compulsions, мешающие жизни ребёнка (Francis and Gragg, 1996). Obsessions – это постоянно повторяющиеся мысли, побуждения или образы, которые вызывают тревогу и не являются простым беспокойством из-за реальных проблем; ребёнок понимает об их умозрительном характере и пытается проигнорировать их или подавить. Compulsions – это повторяющееся поведение, которое вынуждено осуществлять ребёнок и которое направлено на предотвращение или снижение дистресса или предотвращение негативных событий.

Посттравматическое стрессовое расстройство/Острое стрессовое расстройство – это реакции на травматические события, в которых человек столкнулся с реальной смертью, её угрозой или был серьёзно ранен и на которые реагировал сильным страхом, состоянием беспомощности или ужасом. Оба эти расстройства включают повторное переживание травматического события в снах, воспоминаниях или при схожих обстоятельствах; постоянное избегание стимулов, ассоциируемых с событием; такие симптомы тревожности, как невнимательность, раздражительность, повышенная бдительность и двигательное беспокойство. Диагноз Острое стрессовое расстройство ставится при наличии симптомов в течение одного месяца после травматического опыта, тогда как диагноз Посттравматическое стрессовое расстройство ставится при продолжительности симптомов более одного месяца.

Расстройство в виде генерализованной тревожности (чрезмерной тревожности) характеризуется по крайней мере тремя явными симптомами чрезмерного и нереалистичного беспокойства, такого как раздражительность, мышечное напряжение, нарушение сна, трудности в

сосредоточении, быстрая утомляемость и беспокойство (March, 1995). Такое состояние должно длиться не менее 6 месяцев, при этом сильно мешая нормальной жизни ребёнка, и не должно сводиться к чертам другого расстройства.

В классификации ICD-10 также представлен раздел «Генерализованное тревожное расстройство детского возраста».

В целом, в предложенных современных классификациях даётся сходное определение тревожных состояний, характерных для детского возраста.

Сегодня исследователи сконцентрировали также своё внимание на вопросе коморбидности (сопутствующий патологический процесс). Обсуждение и изучение коморбидности в данных классификациях ставит вопрос о первичном и вторичном диагнозе, о наличии иерархического критерия классификационной системы. Правила иерархии устанавливают, что одно нарушение не может быть диагностировано, если оно проявляется только в присутствии другого.

Исследованию вопросу коморбидности помогает использование в DSM-IV многоосевой системы диагностики, которая классифицирует проблемы по пяти измерениям, или осям, чтобы гарантировать максимально широкую диагностику каждого пациента. Пять измерений включают оценку клинических синдромов (ось I), расстройства развития и личности (ось II), физические нарушения (ось III), психосоциальные стрессоры (ось IV), общий уровень функционирования (ось V). Специалист составляет список нарушений у ребёнка и его семьи по многоосевой классификации DSM-IV и на основании симптоматики принимает диагностические решения. Ребёнок может иметь более одного диагноза внутри I, II оси, а так же нарушения по всем осям. Оценивание первичного диагноза производится при помощи четырёхэтапного процесса, где на



первом этапе, на вводном консультировании рядом с диагнозом ставится фраза «требуется уточнения». Информация по осям необходима для коррекционной работы, так, например, по оси IV фиксируется информация о наличии психосоциальных проблем или проблем в окружении ребёнка, в семье («проблемы с первичной поддерживающей группой»), это может воздействовать на этиологию, диагноз, прогноз или лечение расстройств, отнесённых к оси I или II, способствовать развитию, поддержанию, либо повторному проявлению расстройств. Однако иногда они могут быть последствиями расстройств, например, социальная фобия или чрезмерная тревожность может привести к нарушению взаимоотношений со сверстниками, адаптации в социуме, к социальной изоляции (American Psychiatric Association, 2000; Reid, 1997; Spitzer, Gibbon, Skodol, Williams & First, 1994).

### **1.3. Факторы, влияющие на возникновение эмоциональных и поведенческих нарушений.**

Предпосылками эмоциональных и поведенческих нарушений ряд исследователей называют факторы внешнего воздействия, физиологические, социальные и психологические факторы в комплексе, где социальные факторы существенно влияют на возникновение дисгармоний в развитии (Божович Л.И., Выготский Л.С., Захаров А.И., Коробейников И.А., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б., и др.).

К факторам внешнего воздействия относятся землетрясения, штормы, загрязнение окружающей среды, угроза терроризма и т.д., над которыми индивид фактически не имеет никакого контроля. Они могут существенно влиять на формирование тревожно-фобического нарушения. Например, «столкновение с торнадо может стать причиной развития фобии перед ветром» (Brems C., 1999, с.83).

Изучая физиологические факторы эмоциональных нарушений исследователи обращаются к врождённым и приобретённым предпосылкам, которые создают почву для их появления. К ним относятся: психосоматическая ослабленность; накопление и перегрузка негативными сенсорными стимулами; болезни и болевые ощущения; ранняя госпитализация; возбудимость; раздражительность; сензитивность; импульсивность; пренебрежение свойствами нервной системы и билатеральной индивидуальностью (Глезерман Т.Б.; Григоренко Е.Л.; Захаров А.И.; Лебединский В.В.; Манелис Н.Г.; Симерницкая Э.Г.; Hokanson; Woodman и др.).

Если у дошкольника наблюдались данные явления в раннем детстве, то его личности сложно преодолевать аффективные барьеры, самостоятельно справляться с кризисными ситуациями.

Однако влияние социальных факторов (культуральных) на возникновение тревожных расстройств бывают решающими. Благоприятные социальные контакты могут помочь ребёнку справиться с физиологическими предпосылками, адаптировать личность дошкольника к внешнему миру. Негативные социальные взаимоотношения провоцируют тревожность.

Особенно, отмечают исследователи, на развитие тревожных нарушений у детей дошкольного возраста оказывают влияние внутриличные и внутрисемейные родительские конфликты и ошибки воспитания. К ним относят: негативные модели семейного воспитания; эмоциональные нарушения у родителей; алкоголизм родителей; развод родителей; ссоры в семье; грубое и строгое отношение родителей; баловство, отсутствие контроля; неодинаковое и противоречивое воспитание; отверженность; ситуация депривации; воспитание вне семьи; симбиотическая связь с одним из родителей; ссоры с братьями и сестрами; узнавание об усыновлении и пр. (Гарбузов В.И.; Захаров А.И.; Кочубей

Б.И.; Козловская Г.В.; Лебедев С.В.; Мишина Т. М.; Мягер В.К.; Христозов Х.; Patterson R.W.; Bennett и др.).

Мир общения дошкольника включает и сверстников. Трудности общения со сверстниками могут явиться предпосылкой развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Это - дефицит общения со сверстниками; изгои в детском коллективе; конфликты с детьми; демонстративность поведения; отсутствие потребности в детском общении; аномальный конформизм и пр (Абраменкова В.В.; Лисина М.И.; Репина Т.А.; Лысюк Л.Г.; Рузская А.Г. и др.).

Негативный социальный опыт ребёнка влияет на дисгармонию эмоционального и личностного развития дошкольника, порождает невротические конфликты (Захаров А.И., 2001).

Раскрывая психологические факторы исследователи выделяют неустойчивость самооценки, болезненно-чувствительное, неуверенное «Я», которое формируется в процессе негативного социального опыта ребёнка. Невротическая дезинтеграция «Я» переживается вначале, как невозможность соответствовать требованиям и ожиданиям родителей и оставаться в то же время самим собой, в дальнейшем – как несоответствие нормам общения, принятым среди сверстников (Захаров А.И., 2001).

К психологическим факторам относят особенности темперамента, патологии восприятия, мышления, нарушения внимания и памяти, задержки в развитии и т.д.

В дошкольном возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований. Это период первоначального фактического склада личности, развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание. Центральными новообразованиями этого возраста считают соподчинение мотивов и самосознание (Божович Л.И., 1968; Леонтьев А.Н., 1981 и др.).

Таким образом, возникновение тревожности в дошкольном возрасте могут существенно повлиять на личностные дисгармонии, что требует особого внимания со стороны психологов и педагогов.

Своевременная диагностика факторов негативно влияющих на личность ребёнка позволит организовать профилактические мероприятия, предупредить тревожное расстройство.

#### **1.4. Психологическое развитие и уровни базальной системы эмоциональной регуляции.**

Психологические возрастные отечественные и зарубежные исследования отмечают, что в психокоррекции детей необходимо учитывать законы онтогенетического развития. Однако выделяются различные концептуальные основания для определения основных этапов в становлении личности, связывая с признаками её физиологической, психологической, социальной зрелости, которые по отношению друг к другу и внутри себя характеризуются гетерохронией и неравномерностью.

Обращаясь к работам Выготского Л.С. и его последователей, отметим, что понимание закономерностей психического развития ребёнка рассматривается через активный деятельностный процесс, реализуемый в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путём интериоризации. Результатом этого процесса является система новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии (Выготский Л.С., 1984; Леонтьев А.Н., 1972; Эльконин Д.Б., 1989). Постановка целей коррекционной работы осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста (Бурменская Г.В., 1990; Выготский Л.С., 1983; Дубровина И.В., 1991; Эльконин Д.Б., 1989). Определяя цели коррекционной работы Выготский Л.С. (1984) подчёркивал

первоочередное значение профилактических задач, как задач предупреждения развития вторичных дефектов (возникающих в ходе последующего аномального развития), по сравнению с задачами исправления уже образовавшимися первичными дефектами (вызванных биологическим фактором), за счёт социальной компенсации первичного дефекта и развития высших психических функций.

Коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений обращает нас к исследованию Лебединского В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. (1990), в котором говорится о необходимости существования баланса тонизирования внешней средой и аутостимуляцией, выделяя четыре уровня базальной системы эмоциональной регуляции:

**Уровень полевой реактивности**, где аффективное переживание ещё не содержит явной положительной или отрицательной оценки полученного впечатления. Оно связано с общим ощущением комфорта или дискомфорта в психическом поле. Реагирует только на интенсивность, не оценивает качества воздействия и организует наиболее пассивные формы поведения. Дискомфорт мгновенно неосознанно вызывает у субъекта двигательную реакцию, удаляя от неприятных стимулов. Этот уровень «отвечает за снятие сверхсильного напряжения как положительного так и отрицательного, поддерживая состояние аффективного комфорта»

(Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Лебединский В.В. и др. МГУ, 1990, с.12). Эстетическая, культурная, религиозная организация быта, одежды, праздников и т.п., гармонизирует внутреннюю эмоциональную жизнь человека. Создание комфорта, достижение покоя в сосредоточении на природном или эстетическом объекте активно используется в различных системах психокоррекции эмоциональных нарушений.

**Уровень стереотипов** более активный, играет важную роль в приспособлении ребёнка к внешнему миру, создаёт индивидуальный стереотип сенсорного контакта со средой, арсенал привычек. Основная его задача – регуляция процесса удовлетворения соматических потребностей. Он аффективно связывает внутренние ощущения организма с внешними стимулами, обладает яркой и стойкой эмоциональной памятью. Эмоционально ярко окрашено положительное и отрицательное воздействие. «Ситуация нарушения привычной аффективной связи и задержка уже «заявленного» приятного ощущения здесь почти непереносимы... В тяжёлых случаях раннего нарушения аффективного развития, когда ведущим в приспособлении к окружающему длительно остаётся второй уровень, ребёнок ... со страхом воспринимает изменения в окружающей обстановке, нарушение привычного режима, оценивает задержку исполнения желания как катастрофу» (с.15). Здесь столкнувшись с препятствием субъект переживает беспомощность, тревогу и страх. На этом уровне избирательно усиливаются стенические состояния, используя различные формы аутостимуляции (ритмические движения, поиск позитивных тактильных ощущений).

В психокоррекции эмоциональных расстройств создаются ритуалы начала занятия и его завершения; постепенно погружают ребёнка в новые игры, в травмирующие ситуации; активно используют релаксирующие и тактильные позитивные игры (Панфилова М.А., 2000).

**Уровень экспансии** может наблюдаться у ребёнка во втором полугодии жизни, и он проявляется в обеспечении достижения аффективно значимой цели в преодолении неожиданных препятствий на пути к ней, в овладение неизвестной, опасной ситуацией. Препятствие может стать приятным и активизирует индивида во взаимодействии с окружающим, создаёт необходимость в оценке своих сил, рождает потребность в столкновении с барьером. Нестабильность ситуации рождает любопытство,

мобилизует субъекта на преодолении опасности. Он может испытывать гнев, азарт, которые бодрят в предвкушении победы. Рождается и накапливается аффективное самоощущение «могу» и «не могу». Отрыв от сенсорной среды переносит аффективные переживания в систему воображения. Цель может быть достигнута символически (в игре, рисунке). Аутостимуляция по механизму «качели» заставляет субъекта искать ощущение опасности при положительной оценке своих возможностей. Это уровень аутокоррекции своих страхов.

Рисование страхов, манипуляции с рисуночными образами («наказать страхи»: заштриховать, порвать, дорисовать что-то, изменить, сделать слабыми, смешными, договориться и т.п.); проигрывание страхов – всё это даёт возможность реализовать данный уровень (Захаров А.И., 2000; Прихожан А.М., 2000; Панфилова М.А., 2000 и др.)

**Уровень эмоционального контроля** углубляет взаимодействие индивида с окружающим миром. «Он отвечает за разрешение сложных этологических задач организации жизни индивида в сообществе») ( с.25). Оценка качества задаётся не параметрами своего «Я», а эмоциональной оценкой другого человека. Здесь происходит реализация социальных норм, правил даже если это находится в противоречии с субъективными переживаниями.

В психокоррекции эмоционального расстройства делается акцент на принятии личности ребёнка в целом со стороны психолога и участников группы, на понимающем отношении к ошибкам и неудачам («для ребёнка – это нормально», «и такое бывает»), создаётся пошаговая позитивная стратегия к изменению («сделаешь так... будет ещё лучше») (Карабанова О.А., 1998).

Авторы (Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. (1990)) логически построили систему диагностики и коррекции

аффективных расстройств, где рассматривают и корректируют гиперфункции и гипофункции каждого уровня, как предпосылок развития эмоционального нарушения, влияют на личностное развитие детей. Они отмечают, что «для гармонического развития ребёнок обязательно должен пройти стадию чередования стабильных и динамических подвижных способов аффективной адаптации. Пропуск включения какого-либо уровня приводит к блокированию дальнейшего психического развития и застреванию на более низком уровне» (с. 46).



## **Глава 2. Характеристика детей и подростков с эмоциональными и поведенческими расстройствами.**

Психологические возрастные отечественные и зарубежные исследования отмечают, что в психокоррекции детей необходимо учитывать не только воздействующие факторы, но и возрастную норму развития для разных областей жизнедеятельности ребёнка. Выделяют несколько подходов развития эмоций и личности вместе с возрастными нормативами. К ним относятся:

- эмоциональное развитие (Kail,2001; Lain&Schwartz, 1986, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг ,1990 и др.);
- психологическое развитие (Erikson, 1950, Л.С. Выготский, собр. Соч. в 6 т.,1983);
- моральное развитие (Killen and Hart, 2000, Kagan&Lamp, 1990);
- развитие самости (Stern, 1977,1985,1989);
- психосексуальное развитие (Freud,1952).

Однако следует избегать изолированного анализа этих возрастных норм, и необходимо всегда рассматривать их в диалектическом единстве с опытом ребёнка. «Чтобы иметь возможность оценить возрастные потребности и уровень развития ребёнка, квалифицированный ответственный детский терапевт должен гораздо глубже разбираться в данных моделях развития...»(К.Бремс, Полное руководство по детской психотерапии, М., 2002, с.84). Эмоциональные процессы у детей играют ведущую и доминирующую роль в общей структуре психической деятельности. Эмоциональные процессы необходимо рассматривать как развивающиеся, что связано, с одной стороны с качественными трансформациями личностных образований (развитием мотивационной, смысловой сферы) и, с другой стороны, с динамикой интеллектуальных функций, с переходом от относительно непосредственных к сложно опосредованным словом эмоциональным переживаниям.

В процессе развития эмоциональной сферы у детей на смену аффективной импульсивности, произвольности, неустойчивости приходят стабильные эмоциональные отношения – чувства, которые определяют систему нравственных, этических и других ценностей ребёнка, которые детерминируются его опытом, усвоением социальных норм и правил в ходе чувственно-предметной деятельности (Божович Л.И., 1968; Запорожец А.В., Неверович Я.З., 1974; и др.).

Развитие эмоций происходит по направлению от полевой реактивности - к избирательности внешних стимулов, к безопасной стереотипизации – к индивидуализации, выделению своих желаний, своего «Я» – к социализации, выделению эмоций людей, регулирующих поведение и влияющих на аффективную сферу ребёнка (Божович Л.И., 1968; Запорожец А.В., Неверович Я.З., 1974; и др.).

## **2.1. Развитие эмоций в эмбриональном и младенческом периоде.**

Первые волнения у ребёнка появляются ещё в эмбриональный период, когда его развитие сопровождается трудностями физиологического и психологического характера (тревога матери, эмоциональные стрессы, гормональные нарушения и др.). «Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым «опытом» беспокойства у ребёнка» (А.И.Захаров, 2000 ). При эмоциональном стрессе у матери во время беременности отмечена большая вероятность преждевременных родов, а также различных нарушений родовой деятельности (слабость родовой деятельности, гипоксия, асфиксия и пр.). Такие новорождённые отличаются повышенной нервной возбудимостью и более высоким мышечным тонусом. Таким младенцам необходимо создавать щадящие условия (исключить резкие звуки, яркий свет и т.п.). В своих

исследованиях Гринейкер (цит. по Блюму, 1996) отмечает, что ощущение опасности у ребёнка появляется не в момент родов, а ещё раньше, в пренатальный период. Он приходит к выводу, что конституция, пренатальный опыт и обстановка непосредственно после рождения играет роль в предрасположенности к тревоге. Фоудор считает, что пренатальные условия и родовая травма создают биологическую основу, обуславливающую многие формы невротического поведения. В своей работе «The Problem of Anxiety» (1936) Freud придаёт первостепенное значение процессу рождения, указывая, что на новорождённого обрушивается большое количество стимулов и он не обладает защитными механизмами для их переработки. Это первая опасная ситуация становится прототипом для более поздней формы тревоги. Однако он отрицал психологический травматизм рождения.

Ранк (1924) первым отметил роль родовой травмы в развитии личности. Отделение от матери представляет собой первичную травму, а последующие отделения любого рода приобретают травматический характер.

Многие исследователи отмечают, что любовь и забота о ребёнке непосредственно после рождения уменьшают длительность и интенсивность травматических последствий, а соответственно, отсутствие этого отягощает дисгармонию в эмоциональном и личностном развитии. Заболевания и повреждения повышают уровень тревоги и закладывают почву для особой чувствительности организма к ситуации опасности в будущем.

Эмоциональное общение матери и малыша, которое М.И. Лисина называет «ситуативно-личностным» или «непосредственно - эмоциональным» является ведущей деятельностью в этом периоде, то есть, именно оно определяет дальнейшее психическое и физическое развитие ребёнка. Первым проявлением эмоционального контакта является ответная

улыбка малыша между первым и вторым месяцами, которая говорит не только о потребности в положительных человеческих эмоциях, но и о выделении из окружающих людей матери, а вскоре и других взрослых. Появляется «комплекс оживления», т.е. эмоционально положительная реакция ребёнка на взрослого, сопровождающаяся улыбкой, активными движениями, вокализацией, фиксированием взглядом лица взрослого и прислушивание к его голосу. Всё это свидетельствует о том, что ребёнок перешёл на новый этап развития. Изоляция ребёнка, дефицит эмоциональных контактов со взрослыми может породить необратимое недоразвитие детей. Именно в эмоциональных контактах у ребёнка возникает стремление поделиться со взрослым своими переживаниями и способность сопереживать ему. Мать является для ребёнка очень значимым объектом, от неё зависит питание, комфортные ощущения, именно она погружает малыша в окружающий мир с разнообразными предметами и явлениями. О том, что приятно, полезно и неприятно, опасно младенец может узнавать по мимике, интонированию речи, тактильным прикосновениям матери. В этот период оформляются аффективно-личностные связи между ними, которые могут обеспечить формирование доброго отношения ребёнка к людям, к окружающему миру, и воспитать уверенность в себе.

Социализация эмоций как результат научения обнаруживается в возрасте 2.5 – 7 месяца (Malatesta C.Z. et al., 1986), а развитие способности выражать свои эмоции, наблюдаемое во 2 -м полугодии первого года жизни, связывается с развитием функций памяти, с процессами вербального развития и выражается в овладении способами регуляции межличностных взаимодействий (Bretherton I. et al., 1986). Отмечается последовательная смена ведущих функций эмоций – от оценки, предвосхищения до непосредственного побуждения (Онищенко Г.И., 1986).

Помимо доброжелательного влияния взрослого, младенцу важно практическое сотрудничество с ним. И к концу первого полугодия жизни возникает «ситуационно-деловая форма общения со взрослым». Общение теперь включается в практическую деятельность малыша и как бы обслуживает его «деловые интересы».

Вторую половину младенчества отличают качественные изменения в отношениях ребёнка к окружающему миру. Различные формы подражания, проявление ненасытной потребности в манипуляции предметами, которые Л.С. Выготский определил как «период активного интереса».

Основное новообразование младенческого возраста – это переход первоначального сознания психической общности «пра-мы», к возникновению сознания собственной личности «Я».

Становление ходьбы, речи, первые акты протеста, оппозиция, противопоставление себя другим – вот те основные моменты, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни. Первый год жизни – становление субъекта, сделавшего первый шаг на пути формирования личности. Познавательная деятельность ребёнка обращается ещё не только на внешний мир, но и на самого себя. Ребёнок требует внимания и признания со стороны взрослого. В младенчестве ребёнок относится к сверстнику как к очень интересному предмету: изучает и ощупывает его, не видит в нём человека. Но даже в этом возрасте взрослый может способствовать развитию у ребёнка по отношению к сверстникам таких качеств личности, как сочувствие, эмпатия и т.п.

В этом возрасте формируется привязанность к матери. Проявляется отчётливое беспокойство, тревога в отсутствии матери около 7 месяцев, а боязнь чужих людей - в 8 месяцев. Агрессивные тенденции больше проявляются в раздражительности при фрустрирующих обстоятельствах

или как подражательные действия, которые могут закрепиться при позитивных реакциях на них взрослого.

Итак, этот период развития ребёнка детерминирован удовлетворению основными потребностей малыша (витальные, эмоциональное общение с матерью), которые создают почву для эмоционального благополучия индивидуума. Состояние нервной системы, возбудимость ребёнка, психосоматическая ослабленность может быть значительно компенсирована внешними условиями, любовью и заботой матери или близкого взрослого.

***Появление агрессивных или тревожных нарушений в этом возрасте, чаще всего имеет следующие причины:***

- 1. Нарушение в эмоциональном общении со взрослым;*
- 2. Неадекватное отношение к индивидуальным потребностям ребёнка со стороны взрослых (пренебрежение или чрезмерное насыщение);*
- 3. Накопление и перегрузка негативными сенсорными стимулами (негативные условия, вредная среда; болезни, ранняя госпитализация);*
- 4. Эмоциональные расстройства у близкого взрослого (тревожность, страхи, стрессы, неврозы, раздражительность и др.)*

***Психокоррекция:***

- 1. Информационно-разъяснительная работа с родителями, где психолог использует приём бесед, лекции, семинара.*
- 2. Психолог проводит игровое общение с ребёнком (родители наблюдают, частично включаются).*
- 3. Родители играют и общаются с малышом (психолог наблюдает, частично включается, помогает, но не критикует родителей).*
- 4. Создаётся позитивная атмосфера (эстетика, экология помещения, игровых материалов).*
- 5. Профилактика тревоги, страхов, агрессии (программа сонатал-педагогика М.Л.Лазарев, музыка, релаксация и пр.)*

## **2.2. Развитие эмоций в раннем детстве.**

От года до трёх лет наступает новый этап в развитии личности ребёнка – это раннее детство. Деятельность ребёнка со стороны взаимоотношений со взрослыми может быть охарактеризована как совместная деятельность, Малыш хочет, чтобы старшие вместе с ним включались в занятия с предметами, он требует от них участия в своих делах, и предметное действие ребёнка становится совместным действием ребёнка и взрослого, в котором элемент содействия является ведущим.

Содержание потребности в сотрудничестве со взрослым в рамках «ситуативно-делового общения» претерпевает у детей изменения. В первые год-полтора, на доречевом уровне развития. Им требуется помощь в предметных действиях. Позже на речевом уровне, стремление к сотрудничеству со взрослым получает новый оттенок. Малыш не ограничивается ожиданием помощи старшего. Теперь он хочет действовать, как взрослый, по его примеру и образцу, копировать его.

В это время происходит важное событие в развитии личности ребёнка – он начинает отделять безусловно положительное общее отношение взрослого к себе, от оценки им своих отдельных действий. Однако многие замечания взрослого ребёнок этого возраста игнорирует. При действиях с предметами дети чрезмерно уверены в себе. Они смелы, и их надо оберегать, но разумно. Это время оформления инициативности и самостоятельности, которому могут помешать избыточные ограничения. Вместе с тем ребёнок становится и сосредоточенным наблюдателем: он внимательно слушает наставления старших, пытается подчинить своё повеление их советам.

В рамках ситуативно-деловой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях делового сотрудничества с ним, дети овладевают и речью.

Ситуативно-деловая форма общения имеет очень важное значение для развития личности ребёнка. Задержка на непосредственно эмоциональном этапе общения со взрослым чревата задержками в развитии малыша, трудностями адаптации к новым условиям жизни.

К трём годам ребёнок, овладевая многими навыками стремиться к самостоятельности, он настойчиво твердит «Я сам», что находит противоречие у взрослого. Обостряется кризис и переживания ребёнка.

Центральным новообразованием считается – появление «системы Я», которая порождает потребность действовать самому. Развивается самосознание ребёнка.

С ровесником малыш занимает позицию участника в общих шалостях, действиях с игрушками. Они заражают друг друга весельем, демонстрируя себя. В общении с детьми развивается инициатива, свобода (независимость), ребёнок начинает понимать свои возможности. Однако бывают и конфликты. В раннем детстве на первый план все активнее выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками, связанные с обладанием вещами, чаще всего игрушками. В этот же период развития более чем в пять раз возрастает число случаев использования детьми физического насилия, вспышки ярости становятся более целенаправленными, и в поведении ребенка отчетливо прослеживается реакция нападения. Вероятно, это связано с преобладающими в данном возрастном периоде механизмами адаптации ребенка, а именно «удерживанием и отпусканием» (по Э.Эриксону).

Конфликты между «обладать» и «отдавать» могут вести либо к враждебным, либо к доброжелательным ожиданиям и установкам. Поэтому удержание может становиться как деструктивным и грубым захватом или задерживанием, так и превращаться в способ заботы: иметь и сохранять. Отпускание также может превращаться в стремление давать волю своим



разрушительным страстям или же становится пассивной готовностью оставлять «все как есть» и полагаться на естественный ход событий. Подавляющее большинство детей 1,5 – 2 –летнего возраста добровольно не отдают собственных игрушек или делают это, только уступая авторитету родителей, но с явной неохотой, обидой или плачем. Это наводит на размышление о том, что ребенок включает собственные вещи, в том числе и игрушки, во внутренние границы «Я» и рассматривает их как части самого себя. Недифференцированность и слияние всех частей «Я» приводит к невозможности установления контакта с окружающими в этой сфере отношений.

Конфликты между детьми, связанные с обладанием вещами и игрушками возникают, когда внутренние границы «Я» пересекаются, т.е. несколько детей «кладут глаз» на одну и ту же игрушку или один из детей пытается расширить свои границы путем экспансии чужих игрушек.

В состав эмоциональных реакций включены вегетативные и моторные реакции; переживая обиду, ребенок плачет, закрывает лицо руками, бросается на пол, его дыхание неровное, пульс частый.

Ребенком до трех лет переживаются последствия собственных действий, их оценка взрослым человеком. Не возникает переживаний по поводу того, заслуживает поступок одобрения или порицания, к чему он приведет, ни в самом процессе действия, ни тем более, предварительно. Аффект оказывается последним звеном в цепи разворачивающихся событий.

В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослых. Выражается это чаще всего вспышками злости или гнева, он кричит, сжимает кулаки, брыкается, кусается, может сломать вещь,

*Причиной агрессивного поведения в раннем возрасте является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий. Такое поведение ребенка вызвано состоянием дискомфорта, фрустрации или беспомощности.*

*Страхи в этом возрасте становятся более определёнными, дети боятся волка, темноты и др. Страшные сказки, эмоциональные события, пугающие звучащие игрушки могут усиливать тревожно-фобические расстройства.*

**Психокоррекция:**

- 1. Методика «Режим в картинках».*
- 2. Методика «Три сигнала».*
- 3. В трудных ситуациях подключать совместную деятельность «давай вместе, я тебе помогу...»*
- 4. Позитивная поддержка, хлопки в успехах.*
- 5. Позитивная терапия в процессе приучения к опрятности (наклейки на горшок), отучения от соски («фея сосок»).*
- 6. В предметном мире создаём порядок, где хозяин предмета разрешает изучать предмет в своём пространстве.*
- 7. Учим ребёнка «удерживать и отдавать предмет», «суфлирование», вербальное сопровождение.*
- 8. К новым социальным ситуациям готовим в образной системе (фото, рисунки).*

**2.3. Развитие эмоций у дошкольников.**

Дошкольный возраст, как писал А.Н.Леонтьев, - это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

У детей дошкольного возраста совершенствуются параметры выделения экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщённости экспрессии, а в механизмах развития распознавания и понимания эмоций существенную роль играют вербальные функции (Щетинина А.М., 1984; Gnepp J., 1983; Gnepp J., Hess D., 1986). При этом преимущество мимических признаков, на основе которых строились суждения об эмоциях ранее, ослабевает и принимается во внимание ситуационные (сюжетные) признаки (Gnepp J., 1983; Gnepp J., Hess D., 1986).

Дошкольники стали понимать эмоции разных модальностей (Щетинина А.М., 1984), правильно оценивать эмоциональную вокализацию речи и адекватнее воспринимать эмоции страха и гнева (Котляр Г.М., Морозов В.П., 1975). Начиная с 4-летнего возраста у детей появляется возможность различать истинные и внешне проявляемые эмоции, которые отчётливо формируются к 6 годам, при этом лучше распознаются отрицательные эмоции (Harris P.L. et al., 1986). Развивается способность осознавать правомочность амбивалентных, противоречивых эмоций, переживаемых одновременно; происходит сдвиг основных причин, вызывающих эмоции, из области внеперсональных в область межперсональных отношений, эмоции начинают обуславливаться не только внешними, но и субъективными факторами (Donaldson S.K., Westerman M.A.; 1986; Strayer J., 1986).

На примере отрицательных эмоций – страхов – показано, что с возрастом уменьшается их ирреальная, образная, и увеличивается реалистическая тематика (Bauer D.H., 1976), а в агрессивных реакциях у детей от 3 до 5 лет ослабевают вокальные и возрастают моторные проявления, которые становятся более направленными (Имедадзе Н.В., 1983). В этом возрасте происходит дифференциация эмоциональных ответов и усложнение их содержательных детерминант (Белый Б.И., 1981;

Meili-Dworetzki G., 1956). Интенсивность эмоций имеет тенденцию ослабевать (Brody L.R., 1984; Diener E. et al., 1985), но усиливается их произвольность, выразительность, богатство экспрессии, усложняется модальная структура переживаний, возрастает роль социокультурных факторов в проявлении экспрессии, появляется возможность тормозить одни и усиливать другие эмоциональные проявления в соответствии с требованиями окружения (Изард К., 1980; Рейковский Я., 1979; Санникова О.П., 1984; Klineberg O., 1948; Woodworth R.S., Shlosberg H., 1955 и др.).

Рассматривая фазы развития эмоциональной (эмпатической) регуляции – сочувствие, сопереживание, содействие; акцентируется внимание на соответствующей динамике её осознанности и произвольности, характере когнитивной ориентации в ситуации (Стрелкова Л.П., 1986). При преодолении ситуации неопределённости роль эмоциональных выборов не ослабевает, а увеличивается, и эмоциональные предпочтения обеспечивают облегчение принятия решения (Лустина Е.А., 1982; Котик М.А., Емельянов А.М., 1986). Подчёркивается возрастание количества вербальных и социальных стратегий в механизмах эмоционально регуляции в период от 3 до 12 лет (McCoy C.L., Masters J. C., 1985).

Центральными новообразованиями дошкольного возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

#### Соподчинение мотивов у дошкольников.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны и напряжены.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он может подавлять свои непосредственные побуждения. Это становится возможным благодаря мотивам – «ограничителям». Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей, но по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться и при воображаемом контроле.

Ребенок – дошкольник включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются и новые мотивы. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием; мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами и другие.

В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются доминирующие мотивы, преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки детей или литературных героев, не умея оценивать свои собственные. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство

долга, проявляющееся в простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после не одобряющих взрослых действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми, хотя и избирательно.

Усвоение норм морали так же как эмоциональная регуляция действий, способствует развитию произвольного поведения у дошкольника.

#### Самооценка у дошкольника.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («Я хороший») и рациональной оценки чужого поведения.

О моральных качествах ребенок судит, главным образом, по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего – оценкой близких взрослых.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта и из общения со взрослыми и сверстниками.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Еще одной линией развития самопознания является осознание своих переживаний. Начинается осознание себя во времени. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем.

Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок начинает себя вести как мальчик или девочка. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения.

*Дисгармоничное развитие личности ребёнка наблюдается, если присутствуют противоречия между самооценкой и оценкой со стороны значимых людей; а также самооценкой и уровнем собственных или родительских притязаний. Неприятие ребёнка в семье, конфликты в семье могут являться основной причиной эмоциональных и поведенческих нарушений у дошкольника.*

*Коррекционные программы для дошкольников включают комплекс методик, направленных на переформирование негативных моделей поведения и эмоций. Консультативная работа с родителями является важной составляющей в коррекции эмоционально-поведенческих нарушений у дошкольников.*

#### **2.4. Развитие эмоций в младшем школьном возрасте.**

Учебная деятельность изменяет содержание чувств младшего школьника и соответственно, определяет общую тенденцию их развития — все большую осознанность и сдержанность. Изменение эмоциональной

сферы вызвано тем, что с приходом в школу горести и радости ребенка определяют не игра и общение с детьми в процессе игровой деятельности, не сказочный персонаж или сюжет прочитанной сказки, а процесс и результат его учебной деятельности, та потребность, которую он в ней удовлетворяет, и в первую очередь — оценка учителем его успехов и неудач, выставленная им отметка и связанное с ней отношение окружающих. Во внеучебное время игры продолжают доставлять удовольствие ребенку, но их содержание и сообразно связанные с ними чувства тоже становятся иными. Так, активная интеллектуальная деятельность на уроках, появляющаяся привычка к волевым усилиям пробуждают потребность и соответственно интерес к играм с правилами, настольным и спортивным играм. Они требуют смекалки, вносят элемент соревнования. Положительные чувства возникают теперь и от решения интеллектуальной игровой задачи, и в процессе спортивного соперничества. Продолжает развиваться сюжет ролевых коллективных игр в плане отражения разнообразных сторон общественной жизни. По мере усложнения сюжета, отражения в нем разных взаимоотношений между людьми, в процессе разрешения конфликтных ситуаций, возникающих по ходу игры (например, при распределении игровых ролей), развиваются нравственные чувства детей. Однако не следует переоценивать возможностей младших школьников. Осознание своих чувств и соответственно понимание чувств других людей (по исследованиям П.М. Якобсона) у них еще далеко не совершенны. Они часто еще не в состоянии правильно воспринимать мимику лица, выражающую то или иное чувство, неверно истолковывают выражение тех или других чувств окружающих, что влечет за собой и неадекватную ответную реакцию ребенка. Участие в учебной деятельности на уроках и общение с учителем и коллективом в процессе обучения требуют большой сдержанности в чувствах, что первое время дается ему с трудом. Однако повседневные школьные обязанности,



требования, предъявляемые к детям учителем, а позже и коллективом, заставляют их вести себя все более сдержанно, при этом младшие школьники постепенно учатся контролировать свое поведение.

Моторные реакции, выражающие чувства, характерные для дошкольника и для первоклассника, начинают заменяться речевыми. К III классу заметно развивается речевая выразительность, обогащается интонация. Младший школьник начиная с I класса старается справиться с сильным волнением, например, сдержать слезы, уже может побороть свои желания, подчиняется требованиям учителя. В целом его общий эмоциональный тонус, настроение характеризуют жизнерадостность, бодрость, веселое оживление. Тем не менее неудовлетворение уровня притязаний в учебной деятельности может привести к аффектам в поведении и при отсутствии внимания учителя закрепляться как отрицательные черты характера (грубость, недоброжелательность и т.д.). Сохраняется также и большая впечатлительность. Драматические события, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, приводят к страху, испугу и могут длительное время волновать ребенка, отвлекая от учебы.

По сравнению с ребенком дошкольного возраста у младшего школьника проявляется большая дифференцировка в направленности чувств. Развиваются нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства. К III классу интенсивно формируются чувства товарищества, дружбы, коллективизма. Они развиваются в результате удовлетворения потребности ребят в общении, под влиянием жизни в коллективе сверстников и всей школы, совместной учебной деятельности. В начале обучения все перечисленные выше факторы влияют главным образом через личность учителя, являющегося авторитетом для первоклассника, позже под влиянием педагога и совместной учебной деятельности появляются товарищеские и дружеские контакты со сверстниками (сочувствие, радость, чувство солидарности). Эти взаимоотношения учеников способствуют

развитию у них чувства коллективизма, проявляющегося в том, что каждый из них становится небезразличен к оценке товарищей по классу.

У младших школьников начинают интенсивно развиваться интеллектуальные чувства. Активное познание в процессе учебной деятельности связано с преодолением трудностей, успехами и неудачами, поэтому возникает целая гамма чувств: удивление, сомнение, радость познания и в связи с ними интеллектуальные чувства, ведущие к успеху в учебной деятельности, такие как любознательность, чувство нового. Возникновение интеллектуальных чувств связано с потребностью в познании нового в соответствии с познавательным интересом. В I классе их интерес вызывают факторы и события, а значит, для развития интеллектуальных чувств важно опираться на яркие представления, наглядность, и тогда радость и удовлетворение возникают у ребенка уже от проникновения в суть фактов, в причинно-следственные зависимости.

Работа по экспериментальным программам для начальных классов дала возможность поднять теоретический уровень подачи учебного материала и требует большого умственного напряжения, что способствует повышению уровня развития интеллектуальных чувств. И если на этом фоне появляются слишком упрощенные задания, то у ребят возникает чувство недоумения, неудовлетворенности, пропадает стимул познания. Как показывает опыт школы, интеллектуальные чувства учащихся при правильной организации обучения становятся для них потребностью.

Эстетические чувства младшего школьника, как и у дошкольника, развиваются в процессе восприятия литературных произведений, причем самым богатным материалом для их развития является в первую очередь поэзия. В исследованиях ряда отечественных психологов подчеркивается, что благодаря этому виду литературных произведений (ритму, музыкальности, выразительности) у детей возникает эмоциональное отношение к стихам. Именно в поэзии чаще, чем в прозе,

они улавливают эмоциональный характер описываемого пейзажа, тонко отмечают общий настрой, отношение автора к изображаемой им картине природы. Вместе с тем эстетическая сторона художественного произведения должна специально выделяться и подчеркиваться педагогами. Только при соответствующем обучении младшие школьники способны дать эмоциональную оценку доступного им музыкального произведения. Так же обстоит дело и с восприятием произведений живописи: без целенаправленного воспитания их эстетических чувств, без обучения пониманию художественной ценности картины дети интересуются лишь изображенным художником сюжетом.

**Воля.** В дошкольном возрасте выполнение ведущей деятельности ребенка — игры — совершается без обязательных волевых усилий. Малыш берет то одну, то другую игрушку и под влиянием возникшего желания начинает играть, так как его деятельность чаще всего связана с непосредственным удовлетворением потребностей. В процессе обучения ребенку необходимо постоянно действовать в соответствии с требованиями учителя или по образцу. Часто учебные действия, совершаемые им, непосредственно его потребностям не удовлетворяют и требуют применения волевых усилий. Так, ученик, желая заслужить похвалу учителя, получить хорошую оценку, выполняет упражнение, направленное на научение правильному написанию букв, или учит таблицу умножения, которая сама по себе его не привлекает.

**Произвольность действий,** формируясь в процессе обучения, становится новообразованием младшего школьного возраста. Но формирование произвольности, и особенно волевых действий, требующих преодоления внешних или внутренних препятствий, - процесс длительный и сложный. Во время усвоения знаний, умений и навыков у младшего школьника не только совершенствуется сам волевой акт, но и формируются волевые качества личности, причем совершенствование волевого акта в

учебной деятельности происходит постоянно потому, что перед ним возникают все новые и более сложные цели, к достижению которых он стремится.

В начале обучения цель как первый этап волевого акта возникает в соответствии со словесными указаниями, которые непосредственно идут от учителя или получают из учебников и дополнительной литературы. В ходе психического развития с появлением определенных отношений ученика к себе и к другим и взаимоотношений его с коллективом младший школьник совершает тот или иной волевой акт уже в соответствии с собственными потребностями, интересами, мотивами. Такое развитие потребностно-мотивационной сферы — важнейшее условие формирования его волевых поступков и волевых черт характера. Существенной волевой чертой характера является самостоятельность. Чем младше школьники, тем хуже они умеют действовать самостоятельно. Они способны управлять собой, руководствуясь взглядами и убеждениями (их еще надо у ребят сформировать), и поэтому часто подражают другим. В связи с этим учитель и окружающие люди должны показывать им положительные примеры поведения.

Руководящая роль в формировании адекватного поведения школьников принадлежит взрослым (учителю, родителям, старшим товарищам). Другой очень важной волевой чертой характера младшего школьника является выдержка. Проявляется эта черта сначала в умении подчиняться требованиям взрослых. Позже у младшего школьника возникает умение сдерживаться, подчиняясь режиму школьной жизни и распорядку времени после школы, самостоятельно организуя выполнение домашних заданий и своего досуга. У него также проявляется и противоположная сдержанности отрицательная черта характера - импульсивность. Импульсивность как результат повышенной эмоциональности в этом возрасте проявляется в быстром отвлечении

внимания на яркие неожиданные раздражители, на все то, что своей новизной захватывает ребенка. К III классу она встречается у детей уже реже. Вместе с тем в некоторых случаях импульсивность становится индивидуальной особенностью ребенка.

Настойчивость как важнейшая волевая черта характера развивается к III классу и позволяет учащимся добиваться успеха в учебе даже при больших трудностях. Ярче всего эта черта проявляется при выполнении домашних заданий, на уроках труда, во время уборки класса, школьного помещения, двора. Развитие волевых черт характера младшего школьника тесно связано с развитием его нравственных качеств: коллективизма, честности, чувства долга, патриотизма и других качеств.

*Эмоциональные нарушения младшего школьника связаны с дезадаптацией его к новой социальной ситуации, к статусу ученика, где могут возникать конфликты внутриличностные самооценочного типа и межличностные. Тревога, страхи, нарушения поведения являются проявлениями невротического расстройства. Агрессия возникает как защитная форма поведения, или как психопатическая черта характера.*

*Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств в младшем школьном возрасте предполагает создание игровой учебной деятельности (игра в школу), где присутствуют все составляющие школьной жизни (урок, перемена, звонок и пр.). Карта-схема школьной ситуации с проработкой различных вариантов поведения, где включены герои с наиболее яркими эмоциональными реакциями и характерами (веселый - хвастливый, пугливый, спокойный - правильный, сердитый – ворчливый). Коррекционная работа направлена на укрепление самооценки, на умение адекватно реагировать на отметки (оценки), на снижение школьной тревоги, закрепление позитивных моделей поведения.*

## **2.5. Развитие эмоций в подростковом возрасте.**

Подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь наиболее очевидно. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности небезразличен подростку и порождает у него различные эмоции.

Чувства подростка чрезвычайно напряжены. Есть такое психологическое понятие, характерное для подростка - "аффект неадекватности" - бурная, неуправляемая реакция ребенка, не соответствующая по выраженности вызванному ее поводу. В основе этой реакции чаще всего лежит несоответствие самооценки, как правило, низкой у подростков и высокому уровню притязаний.

Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и это порой вызывает депрессивные состояния.

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название "подросткового комплекса". Он включает в себя перепады настроения – от безудержного веселья к унынию и обратно – без определенных причин.

Чувствительность подростков к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений, сочетается у них с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих.

Сентиментальность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязанностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами.

Противоречивость в настроениях, побуждениях и желаниях подростка приводит к тому, что у них нередко бывает состояние депрессии. С одной стороны, у подростка уверенность в своих силах иногда большая, чем это отвечает объективному положению вещей и он берется за то, что ему не под силу. А с другой стороны, у него часто возникает состояние неуверенности в себе, сознание своей неполноценности, и это бывает связано с тяжелыми переживаниями, которые далеко не всегда проявляются внешне.

В этом возрасте ребенок склонен "переходить на личности": указывать взрослому на мелкие промахи, недочеты в работе, частая тема - необъективность или несправедливость. Подобные особенности не случайны и весьма характерны для периода особой чувствительности ребенка к тому, как его воспринимают окружающие. При всей критичности в адрес учителей дети необыкновенно тревожны и озабочены вниманием к ним окружающих. Нарочитость поведения свидетельствует о стремлении привлечь к себе внимание, узнать, что о нем думают, и в целом составить представление о себе посредством взгляда окружающих – какой я: хороший или плохой.

В этот период роста дети очень болезненно относятся к замечаниям о том, что они неловки, сказали что-то не то или не так. Поскольку такие замечания падают на почву его внутренней неуверенности в себе, то это может в зависимости от обстоятельств и обстановки вызвать у подростка аффективную вспышку (грубость, дерзость, плаксивость), или обиду, которую он затаит глубоко в себе, или же чувство тоски от того, что он такой неудачливый и неспособный. И все эти обстоятельства могут привести ребенка в состояние депрессии, заставить "замкнуться", сделать его не общительным.

Следующий момент считается наиболее важным и сложным в подростковом возрасте – это период эмансипации ребенка от родителей. Процесс этот является сложным и многомерным.

Эмансипация может быть:

- эмоциональной, показывающей, насколько значим для подростка эмоциональный контакт с родителями по сравнению с другими привязанностями (дружбой, любовью);

- поведенческой, проявляющейся в том, насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери;

- нормативной, показывающей, ориентируется ли подросток на те же нормы и ценности, что и его родители, или на какие-то другие.

Подросток постепенно начинает осознавать границы собственной взрослости, которые заданы степенью самостоятельности и ответственности. Подросток оценивает родительскую любовь и заботу, судя по тому интересу, количеству времени, которое они готовы ему уделить, по степени их готовности и желанию быть рядом с ребенком и при необходимости оказать помощь.

Психолого-педагогическая практика показывает, что чаще всего первая реакция взрослого в любой ситуации непонимания – сказать громче, сделать указание жестче, наказать за невыполнение требуемого. Это попытка восстановить равновесие привычным способом. Такая реакция становится условием трудновоспитуемости подростка. Если удастся выстроить «понимающие» отношения, то проблемы «трудновоспитуемости» надолго или совсем уходят.

*Специфика развития подростка обуславливает необходимость коррекционной, профилактической и развивающей работы относительно возможных отклонений или нарушений эмоциональной сферы детей. С одной стороны, однообразие и монотонность, продиктованные традиционной классно-урочной организацией обучения, являются одной из*



основных причин снижения мотивации к учению у средних и старших школьников. С другой — растет мотивация и повышается интерес молодых людей к взаимодействию друг с другом. В этом взаимодействии возникают чувства и эмоции, которые проявляются по-новому, либо возникают впервые. Их распознавание и адекватная оценка вызывают затруднения у детей, что, безусловно, требует проведения коррекционно-развивающей работы. К тому же внутренние противоречия, возникающие в подростковом периоде, проявляются в неустойчивости, изменчивости эмоциональной сферы ребенка. Эмоциональные переживания в этот период характеризуются напряженностью, беспокойством. Большинство авторов отмечают, что типичными чертами подростков является также раздражительность, возбудимость. Соответственно, для снижения эмоциональной нестабильности подростков важно проводить с ними соответствующую работу. Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции. Задача психолога — научить подростка правильно относиться к своим переживаниям, избегать «застывания аффекта». Таким образом, можно определить основные задачи коррекции эмоциональной сферы подростков:

- развитие эмоционального интеллекта (осознание, вербализация, отражение эмоциональных проявлений);
- снижение эмоциональной нестабильности.

Коррекционно-развивающая работа эмоциональной сферы может строиться как в форме отдельного занятия, так и в форме тренинговой и психотерапевтической работы, что предпочтительнее осуществлять в группе подростков.

---

### **Глава 3. Объективные и проективные методы оценки эмоциональных и поведенческих нарушений у детей.**

В оценке эмоциональных и поведенческих нарушений используются самые различные методы. Большинство этих методов можно подразделить на четыре группы: визуальные (метод наблюдения); субъективно-оценочные (специальные опросники, анкеты); проективные (рисуночные, графические; составление сказок, рассказов); объективные (регистрация физиологических показателей).

#### **3.1. Визуальные и субъективно-оценочные методы.**

Визуальные методы диагностики тревожности обычно в практике работы с детьми начиная с дошкольного возраста, когда эмоция может быть легко зафиксирована на поведенческом уровне, а участие в других процедурах ограничено возможностями ребёнка. Существует значительное количество данных об открытости состояния тревоги, страха, гнева внешнему наблюдению, сравнительной лёгкости распознаваемости окружающими, в том числе родителями и педагогами (Кэмпбелл Р.1992; Ruebush В. Е., 1963; и др.).

Оценка тревоги и фобий относится к поведенческой диагностике. В последних исследований в данной области включают самые различные методики, в частности, бихевиоральное интервью, регистрацию физиологических изменений, наблюдение за поведением и др. «Данный подход представляет собой мультиметод. Позволяющий получить максимальное полное представление о ребёнке»(Астапов В.М., 2001, с.112).

В основе выбора методик лежат два ключевых момента. Первый – методики должны быть эмпирически валидны. Второй принцип - методики строго соответствуют возрасту ребёнка.

### **Беседа (бихевиоральное интервью).**

Это первый шаг в диагностическом процессе, который преследует три цели:

- а) установление контакта с ребёнком, с педагогами и с родителями;
- б) сбор информации о характере эмоционального поведения, включая сведения о том, что происходило до его возникновения, и как развивались события после;
- в) определение самого широкого социокультурного контекста, в котором возникает эмоциональное поведение.

Вопросы, задаваемые ребёнку, должны быть сформулированы просто, конкретно и однозначно, и не представлять сложности для понимания. Например, «Как поступают твои родители, когда ты говоришь им, что тебе страшно?». Рекомендуется говорить с ребёнком на его языке при обсуждении его проблем.

Чтобы помочь ребёнку описать симптомы его эмоционального поведения, необходимо просить его представить как можно детальнее ситуацию, спровоцировавшую такое поведение, и подробно рассказать обо всём, что происходило в данный момент. Целесообразно также задавать ребёнку наводящие вопросы: «Во что ты был одет? А что потом произошло?». В плане психометрической достоверности данного метода необходимо относиться осторожно. Так как дети, педагоги и родители могут искажать информацию о поведении ребёнка, особенно в том, что имело место в прошлом. У них могут возникнуть трудности в понимании отдельных аспектов проблемного поведения. Дети иногда отрицают свою эмоциональность, а родители, педагоги – преувеличивают или преуменьшают размеры данной проблемы. Один из способов максимально повысить степень достоверности информации – оценить поведение и условия, в которых оно протекает в текущий момент. Таким образом,

беседа должна быть центрирована на эмоциональном поведении, его симптомах, проявляющихся здесь и теперь, ориентирована на классификацию DSM- IV.

### **Методики самоотчёта.**

Существуют различные методики самоотчёта. Их можно разделить на две группы: одну составляют карты ситуаций страха, содержащие перечень стимулов, способных вызвать страх; другую – карты состояний тревоги, содержащие описание возможных ощущений, испытываемых субъектом в ситуации тревоги.

В Луисвилльском детском опроснике по страху (LFSC) который используют для получения информации от самого ребёнка, от родителей, педагогов, предлагают оценивать интенсивность переживаний по 3-балльной рейтинговой шкале: «страх отсутствует», «страх в допустимых пределах», «сильный страх». С младшими дошкольниками, а так же с детьми с ЗПР используется жестовый вариант дифференциации (ладошки прижаты – страх отсутствует; на ширине плеч разведены ладошки- страх в допустимых пределах, с ним можно справиться; широко руки разведены – страх огромный, сильный, трудно победить.

Эту технику можно применять к картам ситуаций страха. В отечественной психологии используется карта ситуаций страха Захарова А.И. (2000), содержащая в настоящее время 31 пункт, имеющая возрастные нормативы от 3 до 12 лет. Данная методика модифицирована и применяется нами в диагностике детей (Панфилова М.А. «Игротерапия общения»)

### **Анкеты.**

Существуют несколько рейтинговых шкал и реестров, используемых для работы с детьми 4-16 лет, которые страдают различными формами страха и тревоги (Achenbach,1978; Quay,Peterson; Miller и др.).

### **3.2. Проективные методики оценки эмоционально-личностных нарушений.**

Проективное тестирование представляет собой глобальный подход к диагностике личности, который нацелен на формирование совокупной картины личности ребёнка, в противоположность на отдельные черты других оценочных техник личностной диагностики (Anastasi, 1997). Ситуация проективного тестирования является неструктурированной, поскольку, согласно гипотезе, отсутствие структуры обеспечивает условия, чтобы ребёнок мог проецировать собственные потребности, эмоции, мыслительные процессы, конфликты на тестовую ситуацию. Соответственно, проективные методики рассматриваются как экран, на который ребёнок проецирует свои основные личностные характеристики.

1. Графические методики, рисуночные тесты:
  - а. «Рисунок семьи» (в интерпретации Хоментausкас Т.Г., 1989)
  - б. «Рисунок кактуса» (авторская методика, 2000)

Графические методы, относясь к классу проективных, дают человеку возможность самому проецировать реальность и по-своему её интерпретировать. Поэтому полученный результат в значительной мере несёт на себе отпечаток личности, настроения, состояния, чувства, особенностей представления, отношения и т.д. (Романова Е.С., Потёмкина О.Ф. «Графические методы в психологической диагностике» М., 1992). Графические методики применяются в комплексе с классическими тестами и основными методами психологии (наблюдение, эксперимент и др.). Комплексное применение позволяет заинтересовать испытуемого и настроить его на совместную работу (мотивационная помощь), получить общую характеристику личности и отметить возможные проблемы (ориентированная помощь), подтвердить данные других тестов (уточняющая помощь).

При интерпретации рисунков обязательно учитывается изобразительный опыт «художника». Наличие или отсутствие изобразительных навыков, использование стереотипов, шаблонов, возрастные особенности — все это существенно влияет на диагностический портрет личности.

Благодаря графическим методикам можно увидеть состояние эмоциональной сферы ребёнка, отметить наличие тревоги, страха, агрессивности, ее направление, интенсивность и т.п.

2. Тесты со стимульным материалом (карточки с изображением):

а. «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М.Дорки и Ф.Амен)

(Dorkey M., Amen F.; *Continue Study of Anxieta Reaction in young Children by Means of Projective Techniks.- Gen. Psych.Monogr.*, 1947, Y) впервые упоминался в отечественных исследованиях Имедадзе Н.В. в 1967 г., а в 1987 г. Астапов В.М. получил оригинал этой методики, сделал перевод, апробацию и валидизацию. Опубликовано В.М. Астаповым в 1992 по решению Совета консультативно-диагностического Центра «Медик», изменена и дополнена в 2004г. (Астапов В.М., «Тревожность у детей» 2-е изд., Питер, 2004, с.191-224).

3. Методика «Лесенка» (Щур В.Г., 1982) (Приложение №1)

Пятиступенчатая лесенка старшему дошкольнику позволяет оценить своё «Я-реальное», «Я – идеальное» своими глазами, со стороны родителей, воспитателей, сверстников по характеристикам «здоровья»; «ума»; «характера»; «красоты»; «доброты»; «счастья». Результаты методики возможно проанализировать качественно и количественно:

Проективные методики должны дополняться другими процедурами личностной диагностики, шкалами оценки поведения, опросниками, беседой (Brems С., 1999). Соединение визуальной, субъективно-оценочной и проективной диагностики позволяет не только расширить исследования аффективно-личностных нарушений, но и обозначить их причины.

#### **Глава 4. Специфика эмоционально-поведенческой коррекции детей.**

Психокоррекция – это определённая форма специально организованной психолого-педагогической деятельности, совокупность психологических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребёнка. В психокоррекции эмоционально-личностных нарушений у детей, создается опыт реальной, эмоционально насыщенной и сгущенной жизнедеятельности. Обоснованием воздействия этого опыта является представление Выготского Л.С. (1984) о возможностях социальной и культурной компенсации дефекта, т.е. на положении о том, что для компенсации дефекта необходима организация совместной деятельности (Собр. соч. в 6 т.). Путь компенсации дефекта проходит через создание особых связей, которые замыкают человека, ребенка или взрослого, с миром не напрямую, а в деятельности через другого человека или через группу людей.

Перестройка, реконструкция, компенсация в процессе коррекции осуществляется, говоря словами Выготского Л.С., путем оснащения человека особыми «приставками» или «органами», с помощью которых он уже может построить и в дальнейшем самостоятельно развивать требуемые формы психики, поведения, деятельности.

Таким образом, эффекты психокоррекционного воздействия могут быть в обобщенном виде представлены как особые «приставки» или «органы», иными словами, как особые психологические качества, которые сформировались у человека в ходе полученного опыта.

Однако для получения эффекта, для создания особых «приставок» необходимо запустить в действие сложные психологические механизмы. Сущность этих механизмов Выготский Л.С. определял как особые психотехнические действия, т.е. действия над психикой, действия по

овладению и изменению психики с помощью применения специальных средств.

Главная характеристика психологической коррекции, в отличие от других широко распространенных форм медико-психологической практики, заключается в том, что это форма работы с психикой, сознанием, переживаниями и личностью человека не в плане их диагностики или экспертизы, а в плане воздействия на них.

Психокоррекция может быть охарактеризована как система психологических воздействий, направленных на изменение (перестройку, реконструкцию, воссоздание) определенных особенностей (свойств, процессов, состояний, черт) психики, определяющих возникновение болезней, их патогенез, обуславливающих рецидивы заболеваний, влияющих на инвалидизацию и социально-трудовую адаптацию людей, перенесших те или иные заболевания.

Психологическая коррекция направляется не на симптомы болезни, так же как и не на личность вообще. Объектом психологической коррекции могут быть конкретные черты психики, относящиеся как к преморбидным особенностям, так и к особенностям психики, изменившимся в процессе нарушений, а также и к чертам психики, формирующимся как последствия.

Психологическая коррекция предполагает воздействие на человека в нескольких целях:

1. Предупреждение возможных нарушений.
2. Эффективное преодоление нарушений.
3. Предотвращение рецидивов нарушений.

При эмоционально-поведенческих расстройствах психокоррекция предполагает учитывать закономерности развития и обучения ребёнка, его «зону ближайшего развития» (Выготский Л.С.). Задача психокоррекции,



как и в обучении - постепенно переводить зону ближайшего развития, т.е. то, что ребёнок может делать при помощи взрослого, в зону актуального развития, в то, что он может сделать самостоятельно. Психокоррекция возможна при постоянном расширении зоны ближайшего развития, помня, что «принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребёнка» (Выготский Л.С., т.5, с. 104). Наиболее эффективно используется комплексный личностно-ориентированный подход, где психокоррекционные методы подбираются с учётом задачи коррекции, индивидуальных и возрастных особенностей детей.

В связи с этим выделяются следующие линии психологического воздействия в психокоррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей:

- 1) От сказок и рассказов к рисункам, к играм (звук-образ-действие);
- 2) От наглядных, образных представлений событий с другими героями - к внутренним представлениям собственной личности;
- 3) От коротких динамичных упражнений – к длинным, требующих произвольности в поведении;
- 4) От пассивности, созерцательности – к активности общей и вербальной;
- 5) От стереотипности – к творческому поиску;

#### **4.1. Психокоррекция детей дошкольного возраста**

Психокоррекция детей дошкольного возраста представляет собой игровое взаимодействие, объединяя методы коррекции в игре, где игра является самостоятельным методом, а также способом трансляции других коррекционных техник. Всё происходит в игре, обозначается темой, сюжетом, игровыми задачами. Внутри игры включаются другие

коррекционные методики. Игра является частью целого комплекса различных воздействий на ребенка, сочетается с рациональной и суггестивной психотерапией. Игра, как и другие психокоррекционные методы выполняют три функции: диагностическую, коррекционную и обучающую, все три связаны между собой и реализуются на всех этапах коррекции.

### **Методы коррекции в игре**

(Спиваковская А.С., 1988; Карабанова О.А., 1997; Захаров А.И., 2000; Лендрет Г.Л., 1994; Bandura A., 1999, Levy D., 1979, Skinner, 1976, и др.).

Игра первоначально использовалась как вспомогательный метод, имела психоаналитические задачи выявить через цепь ассоциаций

« истинный источник символической игры » (Фрейд З. (1913) . Позже Фрейд А. (1946) обратилась к игре как к основному методу психотерапии в детском возрасте, ставила целью доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собственных действий, конфликтов, вызывающих болезненное состояние. Взрослый рассматривался как пассивная фигура и игра ребенка являлась спонтанной. Клейн М. (1932), применяя игру в целях психологической терапии, считала, что психотерапевт должен занимать по отношению к детям активную руководящую позицию. Она отказалась от утверждения, что в игре непременно происходит символизация вытесненных конфликтов, допуская, что в ней могут находить свое выражение реальные жизненные отношения. Применение игры как психокоррекционного средства отечественными психологами основывается на теории игры Выготского Л.С., Леонтьева А.Н.. Наиболее полно теория игры разработана в трудах Эльконина Д.Б. (1965-1983). Развитие и изменение всех психических процессов происходит прежде всего в деятельности. У дошкольника основная

деятельность - это игра. Поэтому игра является ведущим средством психокоррекции данного возраста. Основные задачи коррекции в игре:

1) Помочь ребенку безопасным образом осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, трудности и успехи;

2) Вызывать у ребенка новые формы переживаний;

3) Воспитывать чувства по отношению к взрослому, сверстникам, самому себе;

4) Формировать адекватное отношение к самому себе и другим, развивая систему самооценки и самосознание, повышая уверенность в себе;

5) Развивать и обогащать приемы общения со сверстниками, отрабатывать новые формы и виды как игровой, так и неигровой деятельности;

6) Переформировывать отношение к травмирующим событиям прошлого и настоящего. Заново проигрывая то, что причиняло ему боль, расстроило или напугало, без травмирующего эмоционального «аккомпанемента» приводит к угасанию болезненного эффекта.

7) Конструктивно разрешить какой-либо из актуальных, тревожных переживаний, помогая осознать и отрететировать позитивные модели поведения.

8) Выявлять и оценивать эмоционально-личностные конфликты ребенка.

9) Снять избытки торможения, скованности и страхов, возникающих при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения.

10) Снять напряжение, отреагировать агрессией в игровом действии, безопасным способом.

Используются различные виды игр:

А) Установочные ролевые игры;

Б) Сюжетно-ролевые игры;

В) Разыгрывание спектаклей (игры-драматизации)

Игры бывают предметные и ролевые, спонтанные и направленные (недирективные и директивные). Ролевая игра строится на каком-либо образе.

Установочные ролевые игры используются в работе с детьми, подверженным тревоге, страхам, застенчивыми и неуверенными в себе, не умеющими установить контакт со сверстниками и окружающими, чрезмерно опекаемыми. Сюжетами для таких игр могут быть сказки, главный персонаж которых наделяется нужным качеством. Ребенок может не сам исполнять роль, а разыгрывать историю с игрушкой. Игрушки могут быть готовыми, могут быть и самодельными: из старых вещей или из бумаги.

В сюжетно-ролевых играх совместно со взрослыми разыгрываются различные ситуации беспокойства, страха, неудач, проблем с родителями. Здесь используется принцип перемены ролей, и боящийся, например педагога, ребенок выступает в его роли.

Дальнейшим развитием ролевой игры будет сочинение какой-нибудь истории (или вспоминание реальной ситуации) и разыгрывание ролей. Если ребенок выбирает роль того, кого он боится, игра будет терапевтически эффективной.

В процессе игровой коррекции используются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует коррекционным задачам. Некоторые игры предлагаются самими детьми и затем входят как обязательные процедуры коррекции. На занятиях у детей существует большой набор сюжетно-ролевых игр, специальные игры-драматизации, в ходе которых реализуется прием десенсибилизации страхов, используются игры, содействующие

достижению эмоциональной децентрации, снимающие барьеры в общении.

Правильно подобранные игры-драматизации, включённые в сказкотерапию могут помочь ребенку изжить свои психотравмы, преодолеть страхи, скомпенсировать последствия нарушенных отношений в семье и овладеть новыми способами поведения, которые он не может освоить без целенаправленной помощи взрослого. Использование психологом совместно игры и сказкотерапии, как индивидуально, так и в группе детей позволяет детям эмоционально разряжаться, сбрасывать зажимы, «отыгрывать» спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины. Кроме того, «проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

#### **4.2. Графические художественные техники и арттерапия**

(Захаров А.И. , 2000; Левченко И.Ю., Медведева Е.А. 2001; Мухина В.С., 1985; Хоментausкас Т.Г., 1989; Geraghty В.,1985; Hunyady Н., 1984 и др.).

Арттерапия буквально означает «терапия искусством». Истинная арттерапия концентрируется на «художественном таланте» (Kramer, 1998, с. 139) и направляет в художественном процессе и продукте. Используя художественные методы как психокоррекционный приём, преследуются другие цели. Ценность применения искусства психологом состоит в том, что с его помощью можно на символическом, образном, ассоциативном уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать их и давать им выражение.

1. Дать социально приемлемый выход эмоций страха, гнева и другим негативным чувствам. Работа над рисунками является безопасным способом «выпустить пар» и разрядить напряжение.

2. Облегчить процесс коррекции. Внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов.

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

4. Получить материал для интерпретаций и диагностических заключений.

5. Наладить отношения между психологом, ребёнком и другими участниками коррекции. Стимулировать воображение и помочь разрешать конфликты, налаживать отношения между участниками. Совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

6. Развить чувство внутреннего контроля.

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

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

Используются различные изобразительные средства: карандаши, фломастеры, гуашь, чернила, мелки и др. Листы бумаги рекомендуются применять больших размеров, в вертикальном положении (используют мольберт).

### **4.3. Методика рассказывания и сказкотерапии**

(Захаров А.И., 2000; Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., 1998; Радари Д., 1978; Gardner R.A., 1995; Close, 1998; Peterson R.W., 1988 и др.).

Сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Знания о мире, о философии жизни испокон веков передавались из уст в уста и переписывались, каждое новое поколение перечитывало и впитывало их. В психотерапии был впервые использован с психоаналитическими целями, а затем выделился как самостоятельный метод и как система методов.

Gardner R. впервые описал метод рассказывания историй и сказкотерапию, как терапевтический метод в 1971 году. Он выделил характеристики и значения историй для детской терапии, стадии рассказывания.

В отечественной психологии этот метод не выделяется как самостоятельный метод, а используется совместно с игровой коррекцией, с методом бесед. Приоритет сказкотерапии над другими методами существует в работах Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., которая организовала в Санкт-Петербурге «Институт сказкотерапии» в 1997 году, уделяя большое внимание «сказочной среде».

Форма метафоры, в которой созданы сказки, истории, притчи, анекдоты, наиболее доступна для восприятия ребенка. Это делает её привлекательной для работы, направленной на коррекцию, обучение и развитие. Кроме того, работа со сказкой, моделирование в рамках сказочной формы развивают личность взрослого, создают невидимый мост между ребенком и психологом, сближает родителей и детей.

Метод рассказывания историй и сказкотерапия позволяет решать коррекционные задачи:

1) Развивать творческие способности, изменять неэффективные стереотипы, свободно самораскрываться, укрепляя самоуважения;

2) Облегчать процесс социализации, совершенствовать способы вербального взаимодействия с окружающим миром, тем самым способствуя развитию внутренних представлений, образного и логического мышления, речи.

3) Обучать, расширять спектр альтернативных реакций. Вместо директивных форм воздействия, в сказочной форме предлагается множество моделей поведения в различных ситуациях и предоставляется возможность проиграть, «прожить» как можно больше из этих моделей.

4) Передавать знания, информацию, транслировать ограничения, ценности и морали в позитивной и доступной форме;

5) Способствовать развитию новых ценностей у детей;

6) Символически прорабатывать и предупреждать проблемы или конфликты между родителями и детьми;

7) Передача навыков совладания;

8) Выражать и управлять чувствами, потребностями и конфликтами.

В психокоррекции этот метод с детьми с задержкой психического развития используют в сочетании с настольным театром, играми-драматизации, с графическим методом, которые позволяют удерживать произвольное внимание, постепенно развивая внутренний образ.

#### **4.4. Поведенческие и когнитивно-поведенческие техники в эмоционально-поведенческой коррекции**

К поведенческим техникам мы относим: релаксацию, социальное научение и позитивное подкрепление, психогимнастику (Чистякова М.И., 1998; Kazdin A.E., 2000; Martin G.\$ Pear J., 1998);



Техника релаксации активно используется в работе с тревожными нарушениями (Carter F, 1988; King et al., 1988). Цель тренинга релаксации – научить детей развивать осознание и контроль над своими физиологическими и мышечными реакциями на тревогу. Обучение расслаблению в дошкольном возрасте может быть организовано в игровой деятельности, где дети по очереди напрягают и расслабляют определённые группы мышц в игровом образе, с использованием сигналов (речевых, звуковых).

Следуя современным техникам **социального научения** (Bandura, 1999; Powers, 2000 и др.) используем естественное моделирование (ребёнок в ситуациях аффективно значимых наблюдает, как другой ребёнок, демонстрирует смелое, уверенное поведение); символическое моделирование (наблюдение не за реальными людьми, а за действиями модели: видео, игрушка и пр.);

моделирование с участием (ребёнок сам выполняет действия поэтапно, получая поддержку, отражения своих шагов со стороны психолога. Оценка действий может происходить словесно или быть опосредована «карточками-воспиталками».

В моделировании с участием эффективно используется позитивное подкрепление, которое с помощью поощрений (например, записей-рисунков в «листе успеха»; получение «жетонов», «карточек –сердечек, солнышек») позволяет дошкольнику преодолевать негативные импульсы.

### **Метод психогимнастики.**

Курсом специальных занятий (этюдов, упражнений, игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (познавательной и аффективно-личностной сферы), является психогимнастика (Чистякова М.И, 1990; 1998). Создаются условия (карточки, игры, музыка, движения) для обучения и тренировки в развитии собственных способов выразить свои переживания (мимика, жесты,

интонация, пантомимика), а так же в узнавании и понимании эмоций, поступков других людей.

Основная цель психогимнастики – преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения.

Из **когнитивно-поведенческих методик** мы используем такие, как: беседа; методика моделирования возможных угроз и репетиций; методика «разговор с собой» когнитивно-поведенческие методики (Захаров А.И., 2000; Ingram R. E., Kendall P.C., 1991)

**Метод беседы** в практике работы со страхами активно применяет Захаров А.И. (1982; 2000). Дети беседуют на темы: «Чего ты боишься?», «Чего я уже не боюсь?» и др. В процессе таких добровольных бесед дети осознают и вербально проговаривают свои тревоги и страхи; переживают «раскачку страхов и тревог», когда сверстники оспаривают угрожающий образ; приходят к новым убеждениям, что у каждого могут быть свои страхи, тревоги; вместе с детьми делятся удачными стратегиями из своего прошлого и настоящего.

#### **Методика моделирования возможных угроз и репетиций**

Ingram, Kendall, Chen, 1991 «создают шаблон когнитивного копинга». В ролевых играх репетируют модели поведения на «самые страшные» ситуации, ищут альтернативы. Захаров А.И. (1998) использует данный метод как «экзамен» после коррекции страха, создавая игровые ситуации, в которых ребёнок применяет полученные стратегии.

#### **Методика «разговор с собой».**

Используется выраженная особенность детей к внушению и самовнушению. Разговор с собой (внутренний монолог в тревожных ситуациях) важная часть психокоррекции тревожности. Мы используем два

вида «разговора с собой»: первый - дискуссионный, т.е. его задача проанализировать собственное беспокойство, осознать угрозы, поставить под сомнение адекватность переживаний и т.п. ; второй – позитивный, когда детей учат использовать позитивные речевые установки в сложных, эмоционально напряжённых ситуациях, например: «Я с этим справлюсь!», «Я-смелый!» и др. (Кендалл Ф., 2002).

### **Методы обучения родителей**

(Гиппенрейтер Ю.Б., 1997; Роджерс К., 1994, Adler A., 1950; Gordon R.A., 1970; и др)

В зарубежных исследованиях существуют три основных теоретических подхода, которые легли в основу программ родительского образования, а именно: адлеровская индивидуальная психология, роджерсовская гуманистическая психология и скринеровский бихевиоризм. Каждый из этих подходов даёт родителям способ альтернативного взаимодействия с детьми, речевые конструкции позволяют избегать конфликтных ситуаций. Родители на родительских консультациях и семинарах получают способы эффективного общения с детьми, в которых могут быть лично заинтересованы, как в воспитании детей без аффектов.

## **4.5. Принципы в эмоционально-поведенческой коррекции детей.**

Психокоррекция строится в соответствии с общими принципами групповой работы, которые создают условия для раскрытия каждой личности ребёнка и эффективности процесса.

### **1. Принцип деятельностного подхода.**

Методологическим принципом, описывающим главные психотехнические средства коррекции, является принцип деятельностного

подхода (Выготский Л. С., 1956; Запорожец А. В., 1986; Зейгарник Б. В., 1971; Леонтьев А. Н., 1971; Эльконин Д. Б., 1978).

Психологическая коррекция данного вида в соответствии с ее целями создает условия для перестройки хода психического развития ребенка. Поэтому необходимо запустить в действие естественные движущие силы детского развития. Следовательно, психокоррекция должна опираться на ведущую деятельность ребенка, в данном случае на игру - ведущую деятельность дошкольника.

В процессе организации ведущей деятельности возможно достигать не только стимуляции, «убыстрения» психического и личностного развития ребенка, но и реконструировать, изменять его ход. Это обосновывается центральным положением концепции ведущей деятельности Леонтьева А. Н. (1972), согласно которому позитивно влиять на процесс развития, на складывание психологических новообразований в личности, в поведении, во взаимодействии с другими людьми, значит оказывать воздействие на деятельность, формирующую соответствующие новообразования. Это путь базисного опосредования психологических новообразований предметной деятельностью.

## **2. Принцип единства деятельности и сознания, эмоциональных и когнитивных аспектов человеческой психики (единство аффекта и интеллекта).**

Теоретико-методологическая традиция отечественной психологии последовательно развивает принцип единства деятельности и сознания, эмоциональных и когнитивных аспектов человеческой психики. (Ананьев Б. Г., 1980; Выготский Л. С., 1956; Запорожец А. В., 1986; Зейгарник Б. В., 1971; Леонтьев А. Н., 1977; Мясищев В. Н., 1960; Поляков Ю. Ф., 1974; Рубинштейн С. Л., 1973 и многие другие).

Особенность психологического воздействия во всех его формах состоит в представленности и вовлеченности в коррекционный процесс этих двух взаимосвязанных форм психической деятельности. Есть основания полагать, что единство существования аффекта и интеллекта в процессе психокоррекционного воздействия представляет собой особое психотехническое средство, самостоятельный механизм психокоррекционного действия. Не существует «холодного», безэмоционального воздействия. Психологические перестройки и реконструкции не могут быть представлены как чисто рациональный, познавательный процесс.

Аффективная вовлеченность участников коррекции, яркие, насыщенные, подвижные эмоции, создающиеся в индивидуальной и, особенно, в групповой работе - все это важнейшие психотехнические средства, механизмы коррекции.

Более того, все когнитивные структуры психокоррекции, знание, осознание и самосознание вовлекаются в действие именно благодаря их тесной связанности и неразрывности с эмоциональными состояниями.

### **3. Принцип общения как диалога.**

Основным принципом общения как диалога является установление в его процессе особых отношений, которые могут быть охарактеризованы как духовная общность, доверие, откровенность и доброжелательность. Диалог взрослого и ребенка предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций. Причем речь идет не о совпадении взглядов и оценок, первостепенно важен сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Диалог - это не устремленные друг на друга взгляды взрослых и детей, а взгляды тех и других, направленные в одну сторону. В таких отношениях исчезает привычное единоголосие взрослого, уступая место подлинному диалогу.

Весьма существенной характеристикой диалогического коррекционного общения является равенство позиций психолога и ребенка. Это равенство, во-первых, означает признание активной роли самих детей в процессе коррекции. Ребенок никогда не может быть только объектом, по существу с первых мгновений жизни он всегда является активным субъектом саморазвития. Во-вторых, равенство позиций психолога и ребёнка, в диалогическом общении заключается во взаимности воздействия. Активность ребенка реализуется в том числе и в виде воздействия на взрослого.

Третье, важнейшее условие равенства позиций в диалогическом коррекционном общении состоит в необходимости для взрослого видеть мир глазами ребенка. Важно подчеркнуть, что равенство позиций в диалоге отнюдь не означает, что психолог, строящий общение-диалог, должен как бы «снизойти до ребенка», - нет, ему, наоборот, как раз предстоит подняться до «тонких истин детства».

Характеризуя структуру общения, социальные психологи выделяют в нем процесс познания человека человеком, коммуникативный процесс, т.е. коммуникативный обмен между участниками, а также процесс их взаимодействия (Андреева Г. М., 1980; Бодалев А. А., 1982).

В коррекции-диалоге познание, изучение ребенка - основной стержень, на котором строится все общение с ним. Постоянное всматривание, вчувствование в эмоциональное состояние, внутренний мир ребенка, происходящие изменения его душевного строя, признание права на индивидуальность - все это создает основу правильного понимания личности ребенка в процессе коррекции.

#### **4. Принцип «здесь и теперь».**

В процессе коррекции складываются в группе реальные отношения взрослого и ребёнка, а так же и ко всем остальным участникам коррекции.

Особая задача группы превратить общение в ней в своеобразную систему зеркал, в которых каждый участник получает возможность полнее представить самого себя, многограннее прочувствовать свою ситуацию, по-новому пережить актуальные конфликты. Психокоррекционно содержательными являются реальные события группового процесса, которые и становятся основой самоисследования и перестройки личности.

### **5. Принцип активности и личностной ответственности.**

Этот принцип позволяет превратить группу в активную рабочую единицу, в особый коллектив, цель которого взаимопомощь по самоисследованию и самосовершенствованию. Личностная ответственность в группе понимается как достижение каждым участником, в том числе и психологом, способности говорить о себе и от себя, активно выражать собственные мысли и чувства, ожидать такой же позиции от других участников. Достижение такой ответственной личностной позиции уже само по себе значительный эффект коррекции.

### **6. Принцип стимуляции и фиксирования чувств.**

Для включения в действие механизмов перестройки личностного самосознания необходимо, чтобы групповой процесс был глубоко эмоционально насыщенным. Процедурные аспекты групповых занятий призваны способствовать акцентированию чувств участников в процессе коррекции.

Участники обучаются специальной технике вербального выражения чувств, используются специальные обороты речи и словарь, выражающий нюансы человеческих чувств и эмоций. Дети учатся оценивать интенсивность своих чувств, используя различные методы. Язык чувств позволяет снять травмирующее воздействие прямых оценок, создают основу для сознательной переработки поведения и самосознания.

## **7. Принцип доверительности и конфиденциальности общения.**

Развитие климата доверительности – сложный и многогранный процесс. Его реализация связана с запуском в действие всех механизмов психокоррекционного действия. Доверительность связана с безопасностью отношений, с полной уверенностью участников в отсутствии регламентации и санкций.

Безусловное принятие личности каждого человека – фундамент доверительности общения. Конфиденциальность в работе групп понимается как отказ от внегрупповых оценок, интерпретаций или цитирования высказываний с упоминанием конкретных участников.

## **8. Принцип партнёрства.**

В процессе психокоррекции отношения между участниками коррекции и специалистом строятся по принципу партнёрства, причем партнёрства в особом смысле. Речь идет о равенстве позиций, а не о нормативной модели поведения, причем, хотя равенство позиций задается самой процедурой некоторых психокоррекционных приемов, на самом деле оно создается в процессе коррекции, являясь его высшим результатом.

Причем необходимо снять неверную установку, что результат работы зависит только от психолога и его квалификации. Очень важно, чтобы будущие участники коррекции настроились на активную и нелегкую самостоятельную психологическую работу.

## **9. Принцип «зеркала».**

Этот принцип относится и к технике эмпатического слушания. Безучастное, безответное слушание порождает у говорящего тревогу, лишнее напряжение и не приводит ни к каким иным результатам, кроме как к полному прерыванию контакта. Излишняя ответная продукция психолога также переключает внимание говорящего от самого себя на психолога и не



содействуют нужному контакту. Эффективное использование техники эмпатического слушания в работе ведущего психокоррекции не только запускает в действие механизмы самоисследования участников, но само по себе может привести к значительным коррекционным эффектам. Оно делает возможным для участников коррекции осознание ранее скрытых, неосознаваемых аспектов их личности, их отношений с близкими людьми.

#### **10. Принцип «безоценочности» высказываний.**

Отход от категоричного оценивания строится, с одной стороны, на признании развития, а значит, постоянной изменчивости ребенка, на бесконечности познания человека человеком. С другой стороны, он базируется на вере психолога во все то хорошее и сильное, что есть в личности каждого ребенка, каждого человека. Подход к ребенку сводится к усилению, поддержке всех положительных личностных качеств и устремлений, сильных сторон, их ориентации и поворота на самостоятельную борьбу ребенка с собственными слабостями и несовершенствами. Это является эффективным средством стимулирования успешного саморазвития.

#### **11. Принцип «личное достижение».**

При использовании понятия «личного достижения» участника психологической коррекции реализуется индивидуальный подход в смысле признания права самого человека взять из психокоррекционных возможностей то, что он окажется в состоянии взять, или то, что он сам захочет взять. Непланируемость личностного роста при признании безграничности и неограниченности этого процесса является главной характеристикой, показывающей психологическую сущность не только эффектов, но и самого процесса психокоррекции как особого психологического эксперимента. Сложность психологической природы эффектов воздействия определяется не только индивидуальной

активностью каждого участника, но и индивидуальностью и неповторимостью каждого психокоррекционного цикла.

## **12. Принцип «маятника и качелей».**

При столкновении разных по знаку эмоций («эмоциональный контраст») увеличивается яркость положительных эмоциональных переживаний (Лебединский В.В. и др., 1990). Используются игры, упражнения где сочетаются эмоции страха и безопасность, где происходит чередование контрастных эмоциональных и поведенческих реакций. «Такие «качели», по-видимому, не только активизируют эмоциональную сферу, но и являются своеобразным приёмом её «закаливания» (с.6).

## **4.6. Комплексные психокоррекционные занятия, составление программы психокоррекции.**

Для коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия, которые предполагают:

1. Построение коррекционной программы с учётом особенности расстройства и личности ребёнка, которые имеют аффективный, когнитивный, соматический и поведенческий аспект.

2. Проведение коррекции согласно рассмотренным в теории методикам, техникам и принципам.

В организации пространства в коррекции детей учитывается безопасность, комфорт, эстетика, освещённость помещения.

Организация во времени:

частота коррекции– 1-2 раза в неделю.

Протяжённость занятия по времени составляет: от 30 мин.–1 час (дошкольники); до 1ч.30 мин. (мл.школьники). до 2 ч. (у подростков).

Если ребёнок пропускает групповое занятие в процессе коррекции, то его компенсируют индивидуальным. Изменения в развитии фиксируются в протоколах.

В конце коррекционной работы организовывается торжественное завершение (с медалями, сувенирами).

В коррекции выделяют три этапа, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач.

**Первый этап «Ориентировочный»** (с 1 по 2 занятия) включает объединение детей в группы

(до шести детей). Большинство предлагаемых приемов обеспечивают создание доброй, безопасной ситуации, где участник чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем (развлекательные игры, предметные и подвижные игры).

**Второй этап «Коррекционно-терапевтический»** (с 3 по 8 (до 10 занятия) осуществляет основную психокоррекционную работу в малых группах детей. Помимо коррекции эмоционально-личностных нарушений и обучения социально желаемым формам общения, добываются диагностические данные, касающиеся психологических особенностей детей.

Используются игровые (с принятием ролей, правил и т.д.), а также неигровые приемы (релаксация; совместная деятельность, чтение сказок, рассказов; изобразительная деятельность).

**Третий этап «Завершающий, контрольный»** (2 занятия) включает закрепление полученных навыков.

На этом этапе активно используется добровольное участие педагогов и родителей. Применяются разнообразные игровые и неигровые приемы, которые развлекают детей, проверяют умение предотвратить конфликтные

ситуации, способствуют взаимопониманию участников, рефлексии и контролю своего поведения. Содержание подобранных игр изменяется по следующей схеме:

**первый блок** — развлекательные (контактные);

**второй блок** — коррекционно-направленные + обучающие;

**третий блок** — развлекательные + обучающие + контрольные.

Коррекция эмоциональных и поведенческих расстройств у детей предполагает более тщательное планирование **второго этапа, психокоррекционного:**

В построении коррекционной программы обращаемся к эволюционному алгоритму психофизического развития человека (звук-образ-движение) и учитываем постепенность, «пошаговость» погружения ребёнка в более травмирующие темы.

Используется следующая пошаговая коррекционная схема:

**Первый шаг:** исследование приятных и неприятных эмоциональных состояний у «других» (радость, страх, тревога, злость и др.).

Методы:

- Сказки, истории, беседы об эмоциональных приятных и неприятных состояниях у «других» (животные, дети, взрослые).
- Рисунок эмоциональных состояний (приятных и неприятных) у «других».
- Психогимнастика, игры-драматизации с различными проявлениями эмоциональных состояний у «других» (дети наблюдают за игрой; участвуют в игре).

**Второй шаг:** изучение абстрактных приятных и неприятных эмоциональных состояний (где в теле появляются? как внешне выражаются? какого могут быть цвета? какой формы? что заставляют чувствовать, думать, делать?).

Методы:

- Сказки, истории, беседы про эмоции (жили-были Страхи и пр.);
- Рисунок эмоций (нарисуй Страх и пр.);
- Психогимнастика, игры-драматизации с абстрактными эмоциями.

**Третий шаг:** исследование приятных и неприятных эмоциональных состояний у себя; переформирование, изменение неприятного эмоционального состояния, разрядка эмоций.

Методы:

- Беседа о своих эмоциональных переживаниях (в прошлом и настоящем).
- Рисунок своих эмоциональных переживаний.
- Изменение своих переживаний в рисунке, в рассказе и в игре /наказать: штриховать, прогнать; сделать смешным, договориться.../.
- Игры для эмоциональной разрядки («Злые-добрые кошки» и др), релаксация.

**Четвёртый шаг:** осознание и проговаривание эмоциональных переживаний у себя и у «других»; поиск внешних и внутренних причин действий, поступков у себя и у «других»; анализ перспектив поступка (различные варианты).

### Методы:

- Сказки, истории, беседы о поступках.
- Рисунок позитивных изменений (комиксы из четырёх картинок, например «Как Петушок перестал драться»)
  - Психогимнастика, игры-драматизации с различными вариантами позитивных изменений.

**Пятый шаг:** создание новых моделей реагирования на прежние стимулы; осознание правил, обучение самопомощи.

### Методы:

- Игры, упражнения для закрепления новых моделей реагирования на прежние стимулы с использованием внешнего контроля (карточки, секретные жесты, пароль); для развития внутреннего контроля («волшебные слова для смелости», «стоп-замри» для самоконтроля и др.)
  - Упражнения для работы с детской чувствительностью и рефлексией своих индивидуальных особенностей (мимические, поведенческие, психофизиологические реакции и пр.).
  - Игры для эмоциональной разрядки, игры для дыхания, игры для развития мышечного контроля.

1. Коррекционные программы отличаются тематикой игр, упражнений и динамикой (которая проявляется в проведении игровых упражнений и в темпе речи психолога). Агрессивным детям предлагается больше физически активных игровых форм в начале программы, при введении безопасной организации (используется звуковой «стоп-сигнал» и др.). Тревножно-фобические дети положительно относятся к спокойным, статичным игровым формам в начале коррекционной программы, речь психолога спокойная, умеренная.

## Рекомендуемая литература

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. 2-е издание – СПб: Питер, 2004. – 240 с.
2. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии, М., ПЕР СЭ, 2006.- 176с.
3. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии, М, 2002
4. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование, МГУ, 1990
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. П.,2000
6. Василькина Ю. Что делать, если ребенок не слушается, Эксмо, 2012
7. Вачков И.В. Сказкотерапия. — М., 2003.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? М, 1997
9. Данилина Т.А., Зедгенидзе, В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
10. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия, М, 2000
11. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей, СПб, 2000
12. Изард К.Э. Психология эмоций, СПб, 2002
13. Игумнов С.А. Основы психотерапии детей и подростков М.,2001
14. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка, М., 1997
15. Киселёва Н.А., Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. – М.: «Коррекционная педагогика», 2005.
16. Коломинский Я.Л. Панько Е.А. Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии, Спб.: Издательство "Питер", издание 1-е, 2004 год, 480 стр.
17. Кондратьева Н.П. Особенности личностной тревожности у младшего подростка с ЗПР: Дис....к.п.н., Н.Новгород, 2002

- 18.Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация, М., 2002
- 19.Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми, СПб.: РЕЧЬ, 2001, - 160с.
- 20.Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии, Сп.б. , 2000
- 21.Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии,СПб.: РЕЧЬ, 2006. – 400 с.
- 22.Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарская Л.Н., Добровольская Т.А., Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.,2001
- 23.Нельсон-Джоунс Р, Теория и практика консультирования,СПб,2002
- 24.Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии/ Перев.с англ.- М.: Независимая фирма «Класс», 2005. - 336 с.
- 25.Панфилова М.А. Игротерапия общения //Тесты и коррекционные игры, 2000
- 26.Прихожан А.М Тревожность у детей и подростков, психологическая природа и возрастная динамика - М.: Педагогика, 2000. - 304 с.
- 27.Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.
- 28.Психотерапия детей и подростков, под ред Ф. Кендалла,Спб., 2002
- 29.Фабер А., Мазлиш Э., Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили, 2010
- 30.Фурман Б. Навыки ребенка в действии. Как помочь детям преодолеть психологические проблемы, АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013
- 31.Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1990
32. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция /Под ред. В.В. Лебединского, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг - М., 1990