

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Проблема эмоционального самочувствия детей в семье и дошкольном учреждении является одной из самых актуальных, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Высокая эмоциональность ребенка, которая окрашивает его психическую жизнь и практический опыт, составляет характерную особенность дошкольного детства [3],[4]. Внутренним, субъективным отношением ребенка к миру, к людям, к самому факту собственного существования является *эмоциональное мироощущение* [2]. В одних случаях – это радость, полнота жизни, согласие с миром и самим собой, отсутствие аффективности и уходов в себя; в других – чрезмерная напряженность взаимодействия, состояние подавленности, сниженное настроение или, наоборот, выраженная агрессия.

Таким образом, эмоциональное мироощущение дошкольника – это «выражение субъективного переживания, его интенсивности и глубины, зрелости эмоций и чувств в целом» [2. С. 130].

Эмоциональный опыт ребенка, то есть опыт его переживаний, может иметь как позитивную, так и негативную окрашенность, что оказывает непосредственное влияние на его актуальное самочувствие. Современные научные данные убедительно показывают, что результат положительно-направленного детского опыта: доверие к миру, открытость, готовность к сотрудничеству - обеспечивает основу для позитивной самореализации растущей личности [3],[4].

Для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения [1],[2]. Нарушение эмоционального баланса способствует возник-

новению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребенка, к нарушению у него социальных контактов.

Анализ психологической литературы ([1],[3],[4],[5]) позволяет выделить *три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы дошкольника:*

- расстройства настроения;
- расстройства поведения;
- нарушения психомоторики.

*Расстройства настроения* можно условно разделить на 2 вида: с усилением эмоциональности и ее понижением [1]. К 1-й группе относятся такие состояния, как эйфория, дисфория, депрессия, тревожный синдром, страхи. Ко 2-й группе относятся апатия, эмоциональная тугодумность, паратимии [1],[5].

*Эйфория* – приподнятое настроение, не связанное с внешними обстоятельствами. Ребенка, находящегося в состоянии эйфории, характеризуют как импульсивного, стремящегося к доминированию, нетерпеливого.

*Дисфория* – расстройство настроения, с преобладанием злобно-тоскливого, угрюмо-недовольного, при общей раздражительности и агрессивности. Ребенка в состоянии дисфории можно описать как угрюмого, злого, резкого, неуступчивого.

*Депрессия* – аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном и общей пассивностью поведения. Депрессия в дошкольном возрасте в классическом виде обычно атипична, стерта. Ребенка с пониженным настроением можно охарактеризовать как несчастного, мрачного, пессимистичного.

*Тревожный синдром* – состояние беспричинной обеспокоенности, сопровождающееся нервным напряжением, непоседливостью. Ребенка, испытываю-

шего тревогу, можно определить как неуверенного, скованного, напряженного.

*Страх* – эмоциональное состояние, возникающее в случае осознания надвигающейся опасности. Дошкольник, испытывающий страх, выглядит робким, испуганным, замкнутым.

*Апатия* – безучастное отношение ко всему происходящему, которое сочетается с резким падением инициативы. Апатичного ребенка можно описать как вялого, равнодушного, пассивного.

*Эмоциональная тупость* – уплощенность эмоций, в 1-ю очередь утрата тонких альтруистических чувств при сохранении элементарных форм эмоционального реагирования.

*Паратимии, или неадекватность эмоций* – расстройство настроения, при котором переживание одной эмоции сопровождается внешним проявлением эмоции противоположной валентности. Эмоциональная тупость и паратимии характерны для детей, страдающих шизофренией.

**К расстройствам поведения** можно отнести *гиперактивность* и *агрессивное поведение*: нормативно-инструментальную агрессию, пассивно – агрессивное поведение, инфантильную агрессивность, защитную агрессию, демонстративную агрессию, целенаправленно - враждебную агрессию [4],[5].

*Гиперактивность* – сочетание общего двигательного беспокойства, неусидчивости, импульсивности поступков, эмоциональной лабильности, нарушений концентрации внимания. Гиперактивный ребенок непоседлив, не доводит до конца начатое дело, у него быстро меняется настроение.

*Нормативно – инструментальная агрессия* – это вид детской агрессивности, где агрессия используется в основном как норма поведения в общении со сверстниками.

Агрессивный ребенок держится вызывающе, неусидчив, драчлив, инициативен, не признает за собой вины, требует подчинения окружающих. Его агрессивные действия – это средство достижения конкретной цели, поэтому положитель-

ные эмоции испытываются им по достижении результата, а не в момент агрессивных действий.

*Пассивно-агрессивное поведение* характеризуется капризами, упрямством, стремлением подчинить окружающих, нежеланием соблюдать дисциплину.

*Инфантильная агрессивность* проявляется в частых ссорах ребенка со сверстниками, непослушанием, выставлением требований родителям, стремлением оскорблять окружающих.

*Защитная агрессия* – это вид агрессивного поведения, которое проявляется как в норме (адекватный ответ на внешнее воздействие), так и в гипертрофированной форме, когда агрессия возникает в ответ на самые разные воздействия. Возникновение гипертрофированной агрессии может быть связано с трудностями декодирования коммуникативных действий окружающих.

*Демонстративная агрессия* – разновидность провокационного поведения, направленного на привлечение внимания взрослых или сверстников. В первом случае ребенок использует в косвенной форме вербальную агрессию, которая проявляется в различных высказываниях в виде жалоб на сверстника, в демонстративном крике, направленном на устранение сверстника. Во втором случае, когда дети используют агрессию как средство привлечения к себе внимания сверстников, они чаще всего используют физическую агрессию – прямую или косвенную, которая носит произвольный, импульсивный характер (непосредственное нападение на другого, угрозы и запугивание – как пример прямой физической агрессии или разрушение продуктов деятельности другого ребенка в случае косвенной агрессии).

*Целенаправленно-враждебная агрессия* – это вид детской агрессивности, где желание нанести вред другому – самоцель. Агрессивные действия детей, приносящие боль и унижение сверстникам, не имеют какой-либо видимой цели – ни для окружающих, ни для них самих, а подразумевают получение удовольствия от причинения другому вреда. Дети

используют в основном прямую физическую агрессию, при этом действия отличаются особой жестокостью и хладнокровием, чувства раскаяния совершенно отсутствуют.

К нарушениям психомоторики [5] относят:

1. *амимию* - отсутствие выразительности лицевой мускулатуры, наблюдающееся при некоторых заболеваниях центральной или периферической нервной системы;

2. *гипомимию* - легкое понижение выразительности мимики;

3. *маловыразительную пантомимику*.

Как подчеркивает Т.И.Бабаева, условием социально-эмоционального развития ребенка выступает его «способность «прочитывать» эмоциональное состояние окружающих людей, сопереживать и, соответственно, активно на это откликаться» [3. С.115]. Поэтому к нарушениям в эмоциональном развитии дошкольника можно отнести и *трудности в адекватном определении эмоциональных состояний людей*, так как в практике обучения и воспитания детей задача формирования эмоциональности решается лишь фрагментарно, а преимущественное внимание уделяется развитию мыслительных процессов. Одна из причин такого положения заключается в недостаточной освещенности вопроса об эмоциональном воздействии.

Нарушения эмоционального развития в дошкольном возрасте обусловлены *двумя группами причин* [3],[4].

*Конституциональные причины* (тип нервной системы ребенка, биотонус, соматические особенности, то есть нарушение функционирования каких-либо органов).

*Особенности взаимодействия ребенка с социальным окружением*. Дошкольник имеет свой опыт общения со взрослыми, сверстниками и особо значимой для него группой – семьей, и этот опыт может быть неблагоприятным:

1) если ребенок систематически подвергается отрицательным оценкам со стороны взрослого, он вынужден вытес-

нять в бессознательное большое количество информации, поступающей из окружающей среды. Новые переживания, не совпадающие со структурой его «Я - концепции», воспринимаются им негативно, в результате чего ребенок оказывается в стрессовой ситуации.

2) При неблагоприятных отношениях со сверстниками возникают эмоциональные переживания, характеризующиеся остротой и длительностью: разочарование, обида, гнев.

3) Семейные конфликты, разные требования к ребенку, непонимание его интересов - также могут вызвать у него негативные переживания. Неблагоприятными для эмоционального и личностного развития дошкольника являются следующие типы родительского отношения [3]: отвержение, гиперопека, обращение с ребенком по принципу двойной связи, сверхтребовательность, уклонение от общения и др. Среди эмоциональных черт, развивающихся под воздействием таких родительских отношений, отмечается агрессивность, аутоагрессивность, отсутствие способности к эмоциональной децентрации, чувства тревожности, мнительности, эмоциональная неустойчивость в общении с людьми. Тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребенок является «объектом доброжелательного, но требовательного, оценочного отношения, ...формируют у него уверенно-оптимистические личностные ожидания» [4. С.82].

К причинам возникновения негативных тенденций в поведении дошкольников следует отнести *предметную среду*, содержание которой (например, игрушки, стимулирующие агрессию) оказывает влияние на выбор сюжета детских игр, реализацию ролевого поведения и соответствующей эмоциональной экспрессии.

Мощным импульсом социально-эмоционального развития детей являются также *средства коммуникации*, которые могут стать источником эмоциональных нарушений у дошкольников, вследствие нерешенности вопроса о дозировании

информационного «рациона». По данным ЮНЕСКО, 93% современных детей 3 – 5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, то есть около четырех часов в день, что намного превосходит продолжительность общения со взрослыми. Таким образом, экран становится главным «воспитателем» ребенка.

Если взрослые или подростки способны критически оценить то, что показывают, могут переключиться на другой канал или просто выключить телевизор, то дошкольники смотрят все, что им предлагают. В результате для них характерно недоразвитие личности, которое выражается в нарушениях речи, отсутствии интереса к занятиям, слабой концентрации, сниженной эмоциональности, отсутствии сопереживания, а также в импульсивности и ситуативности поведения, отсутствии инициативы, низком уровне фантазии и воображения, стереотипности мышления.

*Ведущим методом коррекции эмоциональных нарушений* в дошкольном возрасте является имитация детьми различных эмоциональных состояний [5], [6]. Значимость данного метода обусловлена рядом особенностей:

- 1) активные мимические и пантомимические проявления помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию;
- 2) благодаря работе мышц лица и тела обеспечивается активная разрядка эмоций;
- 3) у детей при произвольном воспроизведении выразительных движений происходит оживление соответствующих эмоций и могут возникать яркие воспоминания о неотреагированных ранее переживаниях, что позволяет, в ряде случаев, найти первопричину нервного напряжения ребенка и нивелировать его реальные страхи;
- 4) имитация осуществляет функцию «начальной, исходной ориентировки развивающегося субъекта в проблемных областях, наиболее значимых на данной конкретной ступени онтогенеза» [6.С. 5]. В связи с тем, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для раз-

вития эмоциональной сферы, имитация детьми эмоциональных состояний способствует расширению их системы знаний об эмоциях, дает возможность наглядно убедиться в том, что различные настроения, переживания выражаются в конкретных позах, жестах, мимике, движениях. Эти знания позволяют дошкольникам грамотнее ориентироваться в собственных эмоциональных состояниях и эмоциях окружающих;

5) имитация эмоциональных состояний позволяет не только расширить представления детей об эмоциях, умение их дифференцировать и понимать, но и активизировать эмоциональный словарь дошкольников, так как при освоении значения слов, обозначающих эмоции, дети выделяют не существенные признаки, на основе которых формируются видовые обобщения, а ситуацию, в которой эта эмоция возникла, свои действия в ней, эмоциональные переживания;

6) имитация эмоциональных состояний способствует развитию устойчивости, концентрации, переключаемости внимания, позволяет произвольно изменять мышечный тонус, что формирует у детей произвольную регуляцию поведения;

7) имитация выполняет важную функцию в социально-эмоциональном развитии дошкольника: с помощью имитации строится образ другого лица и, одновременно, строится и углубляется представление ребенка о самом себе. В теории социального научения имитация рассматривается как «ключевой процесс социализации, как способ приобретения ребенком поведения, принятого, одобряемого в его социальном окружении» [6.С.8].

Таким образом, имитация детьми различных эмоциональных состояний оказывает влияние на их самочувствие, создавая определенный эмоциональный настрой, способствует развитию психомоторики, произвольной регуляции поведения, то есть является основным методом коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте.

*Основной формой коррекционной работы с дошкольниками является курс*

специальных занятий, целью которых является эмоциональное воплощение ребенка в заданный образ, отождествление с ним, то есть имитация различных эмоциональных состояний [5]. В качестве *основных типов педагогического регулирования* эмоционального развития детей на коррекционных занятиях можно выделить обучающе-корректирующий, направляюще-корректирующий и направляющий типы.

1. *Обучающе-корректирующий тип* регулирования характеризуется следующими чертами:

1) ориентацией на развитие у дошкольников выразительной моторики – умения активно передавать эмоциональные состояния с помощью мимики, пантомимики;

2) стремлением педагога помочь детям в овладении умением понимать собственные эмоциональные состояния, определять различные эмоции взрослых и детей, выраженные в мимике, пантомимике, интонации речи;

3) использованием педагогом групповых и индивидуальных бесед о средствах эмоциональной выразительности образа в музыке, литературе, фотографии, книжной иллюстрации;

4) выбором доступных для детей видов деятельности: игры, имитации, рисования;

5) демонстрацией мимических, пантомимических, интонационных средств воплощения образа;

6) внесением поправок в процесс выполнения ребенком действий.

2. *Направляюще-корректирующий тип* отличается:

1) ориентацией педагога на развитие у детей осознанного включения в процесс имитации, выбора средств достижения выразительности образа;

2) стимулированием самостоятельного поиска выразительных средств передачи образа;

3) направленностью участия взрослого на развитие умения анализировать невербальные средства эмоционального воплощения, использованные самим ребенком и другими детьми.

3. Для *направляющего типа* педагогического регулирования характерны:

1) ориентация на развитие у каждого ребенка индивидуальных способов эмоционального самовыражения в игровой деятельности;

2) стимулирование творчества и инициативы ребенка.

Указанная типология является общим подходом к развитию эмоциональной сферы и коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте.

#### Библиографический список

1. Костерина Н.В. Психология индивидуальности (эмоции): Текст лекций Ярославль, 1999.
2. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка //Психолог в детском саду. 2000. № 2-3.
3. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде / Материалы международного семинара. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999.
4. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка. М: Илекса, - Ставрополь: Сервисшкола, 2001.
5. Чистякова М.И. Психогимнастика. М: Просвещение., 1990.
6. Шаповаленко Н.В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М, 1988.