**Оглавление**

Введение

Глава 1. Психолого–педагогические особенности детей с трудностями в поведении

1.1. Девиантное поведение и его формы

1.1. Аффективные дети

1.2. Психологическая характеристика детей с аффективным поведением

1.3. Причины появления аффективных детей

Глава 2. Коррекционно-педагогическая работа с трудными детьми

2.1. Коррекционное обучение и воспитание детей с психопатическими формами поведения

2.2. Коррекция аффективного поведения детей

2.3. Методика диагностики и коррекционных занятий с детьми, склонными к аффективным проявлениям

Глава 3. Опытно - экспериментальная работа по выявлению и коррекции детей с трудностями в поведении

3.1. Проведение констатирующего эксперимента

3.2. Формирующий эксперимент.

Заключение

Используемая литература

Приложение

**Введение**

В последнее время проблема общения с "трудными детьми" стала чрезвычайно актуальной. Происходит это потому, что численность "трудных детей" неуклонно растет. Они уходят из родительского дома, бродяжничают, нигде не учатся и не работают, хулиганят, воруют, употребляют алкоголь и наркотики, или же, напротив, замыкаются в четырех стенах своего дома, почти не выходят на улицу и целыми сутками просиживают за компьютером, ничем не интересуясь и ничего не читая, путешествуют по "Интернету" или играют в компьютерные игры.

Если в былые годы "трудными детьми" становились по преимуществу подростки, то теперь дети попадают в данную категорию нередко уже в возрасте 6-11 лет. В настоящее время даже по отношению к детям-дошкольникам педагоги и воспитатели применяют выражение: "трудный ребенок".

Стоит ребенку однажды попасть в список "трудных детей", часто за ним по жизни тянется шлейф дурной репутации. С ним мучаются все: и родители, и воспитатели, и педагоги, и социальные работники, и даже священники. Никто не хочет такого ребенка принимать в детский сад или школу, в православную гимназию или воскресную школу, включать в коллектив или дружескую компанию. Перед ним везде и всюду возникает стена, запрет или отказ.

Постоянно претендуя на проявление "особого внимания к себе", "трудные дети" сами оказывают на взрослых своеобразное психологические давление, навязывая им определенный способ общения и взаимодействия. "Трудные дети" всегда являются для взрослых некой загадкой: то невпопад рассмеются, то неожиданно заплачут и впадут в истерику, то вдруг нагрубят в ответ на заботу и доброту, то сделаются апатичными и бесчувственными, то шокируют окружающих вызывающим внешним видом. Они постоянно стремятся обратить на себя внимание, а затем, добившись своего, доводят взрослых до раздражения или отвращения к себе. Странности в поведении "трудных детей" вызывают у педагогов, воспитателей и родителей страх, что они могут с ними не справиться, показаться смешными и беспомощными в своих воспитательных усилиях.

Формирование "эгоцентрической и эгоистической индивидуальности" в сознании ребенка приводит его к духовной катастрофе. Он перестает быть, человеком, открытым для общения с другими людьми и окружающим миром.

Психолог А.И. Захаров считает, что большую роль в формировании «трудностей» в поведении ребенка играет семья, личность родителей[7,97].

Он выделяет несколько неблагоприятных черт личности родителей. Среди них существует аффективность – избыток родительского раздражения, недовольства или беспокойства, тревоги, страха. Аффективность часто создает эффект «суматошности» в доме – хаотичности, беспорядочности, всеобщего возбуждения. Затем родители переживают случившееся, испытывая чувство вины от неспособности справиться со своими, выходящими из под контроля чувствами. Мать шестилетней девочки сказала:» Я понимаю, как нужно делать, но не могу себя сдерживать, чтобы не сделать замечания, не повысить голоса. Потом я долго переживаю и думаю, что это в последний раз и больше не повторится. Но вот наступает утро, и все повторяется снова»[7,95].

Аффективность проявляется у матерей с холерическим темпераментом. Здесь на первый план выступает нетерпеливость требований и ожиданий, легко перерастающая в раздражительность. А потом мать жалуется на возбудимое поведение ребенка, не слушающегося ее с первого раза. Но чем больше она настаивает, повышая голос и часто переходя на крик, тем более возбудимым или заторможенным становиться ребенок.

Можно предположить, что дети с негативными проявлениями в поведении имеют неправильное, искаженное психическое развитие и нормализация его приведет к исчезновению трудностей.

«Трудный» ребенок растет неполноценным. Он живет в своем мире, мире переживаний, фантазий, страха. Он становиться жестоким, злым, пытаясь этим привлечь к себе внимание, но за это получает лишь наказание со стороны воспитателя и детей. Я хочу помочь «трудным» детям выйти из этого состояния, так как, если ребенку не помочь в дошкольном возрасте, то отклонение от нормального психического развития перерастет в психическое заболевание.

Здесь не обойтись без помощи психолога и педагога. Отсюда целью работы – показать технологию работы педагога- психолога с трудными детьми. Задачи исследования, которые вытекают из цели:

* определить условия полноценного психического развития в дошкольном возрасте;
* определить в чем специфика развития детей с трудностями в поведении;
* разработать специальные меры, направленные на нормализацию психического развития «трудных детей»
* выявить характерные черты детей с аффективным поведением;
* показать основные психолого – педагогические направления в работе с ними;
* описать методы, формы коррекционно-педагогической работы.

При решении поставленных задач использовались методы: анализ социально – психологический, педагогический методической литературы по данной теме, а так же изучение и обобщение опыта педагога по данной проблеме.

Объектом исследования стала коррекционная деятельность педагога с детьми.

Предмет изучения - снижение у детей в процессе коррекционно-педагогической работы аффективных вспышек.

Экспериментальной базой исследования являлось ДОУ № г. Лабинска.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- рассмотрены концепции отечествен­ных ученых по проблеме девиантного поведения;

- разработаны и научно обоснованы воспитательные технологии по коррекции поведения с учетом возрастных особенностей дошкольников;

- создана и в ходе опытно-экспериментальной работы про­верена модель системообразующим компонентом которой является снижение уровня аффекта у детей.

Теоретическая значимость исследования состоит в опре­делении научно-педагогических основ воспитательной работы с аффективными детьми.

Практическая значимость исследования характеризуется тем, что основные научные выводы и результаты могут исполь­зоваться в практике в целях воспитательной работы.

Источники исследования: изучение и анализ психологической, педагогической литературы по теме исследования.

Работа состоит из введения, заключения, трех глав и литературы.

**Глава 1. Психолого–педагогические особенности детей с трудностями в поведении**

**1.1. Девиантное поведение и его формы**

Отклонения поведения от нормы называют также аномальным, асоциальным, антисоциальным, девиантным, расстроенным, непра­вильным, искривленным, испорченным, деликвентным. Все эти на­звания говорят об одном: поведение ребенка не соответствует принятой норме, т. е. является аномальным, или отклоняющим­ся. Но обилие переводной психолого-педагогической литературы, которую рекомендуют читать студенту, требует, чтобы он знал и понимал значения иностранных терминов.

Девиантное (от англ. — отклонение) поведение — это общее название для различных нарушений правил поведения, ис­пользуемое в зарубежной литературе. Девиантным обычно назы­вают поведение школьников, вызванное неспецифическими (т. е. не врожденными) факторами. Сюда относятся обычные детские шалости, нарушения дисциплины, иногда хулиганские поступки, свойственные детскому возрасту. Они чаше всего обусловлены ситуацией и детской готовностью их совершить, а не внутренни­ми причинами, психическими расстройствами.

Девиантное поведение — обычные трудности развития ребенка.

Во всех случаях отклоняющегося поведения отмечается на­растание эмоциональной напряженности. Оно характеризуется выходом за нормальные пределы чувств, эмоций, переживаний детей. Напряженность ведет к потере чувства реальности, сни­жению самоконтроля, неспособности правильно оценивать свое поведение. Под влиянием разбушевавшихся эмоций ребенок, как и взрослый, перестает контролировать свои поступки, спо­собен на безрассудные действия. Ему ничего не стоит нагрубить, ударить, что-то сломать. А чем еще может ответить незащищен­ный, слабый человек на ухудшение условий, как не изменением своего повеления? Таким образом, девиантное поведение — это изменение реакции ребенка на неприемлемую для него ситуа­цию.

Кроме главной и всеобъемлющей причины — нарастания на­пряженности жизни, вызывающей постоянную тревожность у людей и деформирующей их поведение, действуют факторы вос­питательные. Девиантное поведение — почти всегда результат не­правильного воспитания. Неправильное воспитание — это и вос­питание недостаточное, и воспитание чрезмерное. Его характери­зуют два основных стиля: тепличной опеки и холодной отверженности. При нормальном, взвешенном, сбалансирован­ном воспитании, опирающемся на индивидуальность ребенка, отклонений нет и формируются нормальные люди.

Приведем пример чрезмерного воспитания, или так называе­мой неумеренной опеки. Ребенок живет в благополучной, зажи­точной семье. Он единственный наследник. Для родителей «са­мый, самый». Его постоянно ласкают, опекают, им любуются, находят у него всякие таланты, самые лучшие качества. Ему ни в чем и никогда не отказывают. При этом он растет неумелым, не­самостоятельным, беспомощным. День за днем формируется эго­ист, семейный деспот, который не умеет и не хочет ничего делать, а только требует исполнения своих желаний. Можно легко пред­положить, каково ему будет в школе. Для него, непривычного трудиться, обычные задания и требования школьного распорядка оказываются чрезмерными. Неизбежно возникает девиантное по­ведение. результат которого нетрудно предсказать — истероидный характер. Ребенок негативно реагирует на все трудовые уси­лия. Он надолго останется инфантильным, в жизнь вступит без надлежащей подготовки и закалки, с характером трудным, неу­живчивым. Эгоизм, себялюбие, нежелание трудиться, привычка жить за счет других будут сопровождать этого человека всю жизнь. Нелегко придется ему среди нормально воспитанных лю­дей, а обществу трудно будет удовлетворять все его прихоти.

Другой весьма ныне распространенный пример — недостаточ­ного воспитания. Ребенок брошен на произвол судьбы. Им никто не занимается. Воспитания по сути никакого нет. Дитя стихийно наследует то. что оно видит в окружающей жизни, — в равной мере и плохое, и хорошее. Но хорошего, к сожалению, меньше.

Во взрослую жизнь такой ребенок входит, впитав все пороки. Его поведение неизбежно будет отклоняющимся от нормы, потому что другого поведения такой ребенок не знает, никто никогда не учил его, как должен вести себя нормальный человек.

Аномальное поведение — ответная реакция ребенка на ситуа­цию, которая не соответствует его взглядам, оценкам, понятиям. Обычно эта реакция имеет болезненный характер. Если она силь­но затрагивает чувства ребенка и вызывает закрепление в созна­нии, то девиантное поведение становится нормой и переходит в расстройство.

Расстройство — приобретенная форма поведения. Оно не свя­зано ни с наследственностью, ни с органическими нарушениями. В основе его обычно лежат видимые причины и следствия. Обыч­но сначала возникает ситуация, не приемлемая для ребенка, соз­дающая для него определенные трудности и приводящая к пере­живаниям, обидам, ущемлению самолюбия. Она является стимулом, играет роль запускающего механизма. Когда стимул достигает критического порога, то вызывает ответную реакцию, с помощью которой ребенок пытается снять, сбросить тягостные для него переживания.

Естественная реакция у каждого ребенка своя. Она обусловле­на пониманием ситуации (прошлым опытом), сложностью самой ситуации, особенностями детского характера и темперамента, знанием выхода из ситуации, привычными формами реагирова­ния. У детей характеры разные, различная манера их проявления, что и приводит к естественным разногласиям и даже конфликтам. И для того чтобы ребенок сложился как личность, он должен нау­читься самостоятельно и осмысленно преодолевать возникающие препятствия. Если таких препятствий слишком много, то ребенок начинает их обходить, искать способы избавиться от слишком об­ременительных обязанностей. Тут и зарождается отклоняющееся поведение, вернее, отклоняющееся — для взрослых, но естествен­ное для ребенка в возникшей ситуации.

Сегодня все чаще высказывается мнение, что ребенку необхо­дима почти не ограниченная свобода в его развитии. Тогда, мол, он вырастает свободной, раскрепощенной личностью. При этом обычно ссылаются на теорию свободного воспитания и ее якобы положительные результаты — формирование творческой лично­сти. Особенно ее поддерживают воспитатели и учителя, самоуст­ранившиеся от сложного и многотрудного воспитательного про­цесса. Может, одному из сотни при благоприятном стечении обстоятельств и посчастливится вырасти нормальным человеком. Остальные же дети, предоставленные самим себе, только наращивают нецеленаправленное, нецелесообразное поведение. Посмотрите на детей из «канализационных люков», растущих «свободно» и независимо. Злейшему врагу своему не пожелаешь такой «свободы». Нет, не свободу нужно предоставлять ребенку, а правильно руководить его воспитанием. Нужно устранять излиш­ние препятствия, мешающие неопытному ребенку адаптировать­ся к жизни. Каждому хорошо известно, что ребенок, не обладаю­щий еще ни развитым умом, ни опытом жизни самостоятельно не постигнет всей ее сложности. Преступно бросать его в бушующем жизненном море.

В какие же сложные ситуации попадает ребенок, что особенно травмирует его? Это прежде всего обиды, часто повторяющиеся, ос­корбляющие самолюбие, насмешки над его родителями и близки­ми, над ним самим, непринятие в игру или компанию, конфликт­ная ситуация в семье (родители заняты выяснением отношений и не обращают внимания, что ребенок на это очень болезненно реагиру­ет), все случаи депривации и многие другие причины. К сожалению, они не могут быть устранены только школьной коррекцией.

Девиантное поведение опасно не нарушениями дисциплины. Даже самые значительные нарушения порядка можно пережить. Дело в последствиях. Отклоняющееся поведение очень сущест­венно влияет на формирование характера, который определяет всю будущую жизнь человека. Если такое поведение вовремя не остановить и не подправить, то общество получит неуравнове­шенного, морально незрелого, подверженного различным влияниям.

Без жизненных принципов и нравственного стержня, сла­бого, неврастенического человека. Вот почему коррекция поведе­ния не благое пожелание, а жизненная необходимость, к которой нужно подходить со всей серьезностью и ответственностью.

До 12 лет особенно интенсивно идет становление духовного, социального и телесного в человеке. В этот период происходит запечатление в себе внутреннего образа действий и внешнего пове­дения взрослых людей. Как поступают взрослые — так и ребенок. Ребенок всей душой и зрением своим открыт тому, чтобы брать пример со взрослых.

Закон последовательности впечатлений утверждает: то, что в жизни взрослого человека является наиболее значимым, в ребен­ке запечатлевается прежде всего. Ребенок видит взрослого не так, как мы. Внутреннюю сущность другого человека он ощущает ин­туитивно, а внешность воспринимает непосредственно. Выраже­ние взрослости для него — прежде всего взрослые атрибуты: оде­жда, манера поведения. Сколько слез пролито из-за того, что мама не разрешает надевать девочке туфли на высоких каблуках, а папа не позволяет сыну употреблять бранные слова, которые сам с таким смаком произносит в его присутствии!

Появление всех нездоровых наклонностей следует замечать и предупреждать в детском возрасте. Если время упущено, сензитивный период прошел, то результат исправления будет незначи­тельный. Опасно, безнравственно и бесчеловечно закрывать глаза на то, что в будущем может испортить жизнь человеку. Ребенок не виноват в том, каким его вырастили. Вся ответственность це­ликом ложится на его родителей и учителей. Нужны спокойствие, выдержка, твердость, терпение, настойчивость, обязательно спо­койный тон, доброжелательность, аргументированность, если мы взяли ответственность за будущее человека. Уходить от трудно­стей, бросать ребенка на произвол судьбы безнравственно и пре­ступно. Без помощи взрослых ребенок не поймет, что калечит свою будущую жизнь, уродует судьбу.

Общество предъявляет к ребенку как будущему своему члену вполне определенные нормы и требования. Их нужно научиться соблюдать. А к этому пока есть только два пути: или устроить так, чтобы ребенок сам захотел выполнить ту или иную норму поведения, или заставить его. Первый путь предпочтительнее, но и труднее. Второй легче, но опаснее: действие по принуждению исчезает вме­сте с действием самого принуждения. Будет ли ребенок соблюдать нормы без этого — неизвестно. Третий путь тоже открыт. Он быст­рый и эффективный. Но требует большого педагогического мастер­ства, любви к детям, интереса к их жизни. Можем назвать его про­сто — реалистическим воспитанием, а можем и профессиональ­но — сочетанием самостоятельности, инициативы ребенка с требовательностью и помощью ему. Этим путем мы и пойдем. Он рассчитан на то, чтобы сделать выполнение социальных норм бо­лее привлекательным для ребенка, чем стремление действовать по непосредственному побуждению. В этих случаях нежелательная потребность будет не просто подавляться, а побеждаться изнутри другим, более сильным положительным мотивом. В качестве та­кого мотива может выступать стремление школьника к одобре­нию взрослого, желание сделать приятное другому человеку.

Дети не растут, как бурьян в поле. Какой характер, какие привычки и наклонности заложены в детстве, с тем и пойдет человек по жизни. В основе коррекционного воспитания форми­рование привычки к правильному поведению, т. е. такой привыч­ки, когда ребенок уже не может поступить иначе, когда пра­вильное поведение становится его потребностью.

Наиболее очевидной является характеристика отклоняющего­ся поведения по уровням и содержанию. Нарушения — от слабых, почти незаметных, не выходящих из нормы, до сильных, гранича­щих с серьезными нарушениями — легко различает каждый учи­тель. По степени социальной опасности, а также в зависимости от возрастных особенностей детей девиантное поведение подразделяется на следующие уровни

Непослушание — наиболее распространенная в дошкольном и младшем возрасте форма сопротивления требованиям, просьбам, советам педагогов и родителей, нравственным нормам общест­венного поведения. Может выступать в форме шалости, озорства, проступка.

Шалость — краткий, эпизодический отрезок поведения ребенка, в котором ярко проявляется его активность, ини­циатива, изобретательность. Особенностью шалости являют­ся ее положительный тон, переживание огромного удоволь­ствия от сделанного и обязательно доброе отношение к окру­жающим.

Озорство тоже представляет собой эпизод в поведении ре­бенка. И в нем проявляются выдумка, инициатива, актив­ность. Однако в отличие от шалости озорник уже сознательно нарушает установленные правила, намеренно, нарочно совер­шает действия, приносящие вред сверстнику или старшим. Цель озорства — досадить, отомстить или получить выгоду для себя.

Проступок — это уже социально опасное явление. Основное отличие проступка от озорства в его повторяемости и заблаговре­менной продуманности. Если ребенок повторяет проступки неод­нократно, есть все основания говорить о складывающихся у него негативных чертах характера. Чаше всего проступки объясняют возрастными особенностями, неумением ребенка произвольно подавлять свои сиюминутные желания и сознательно руководить поведением.

Детский негативизм (от лат. — отрицаю) проявляется как немотивированное и неразумное сопротивление ребенка влия­нию на него окружающих людей. Бывает активным и пассивным. Пассивный — это один из видов упрямства, выражающийся в от­казе от выполнения требуемого действия. Активный — когда ре­бенок совершает действия, противоположные тем, которые от него ожидаются.

По длительности проявления негативизм бывает устойчивым и эпизодическим. Первый длится долго, а второй проявляется лишь временами.

Основные причины возникновения детского негати­визма:

• перевозбуждение нервной системы;

• переутомление;

• протест против нечуткого, несправедливого отношения;

• капризы избалованного ребенка.

Основной способ коррекции — это разумная требо­вательность. При запущенности применяются специальные ме­тоды.

Упрямство — поведение ребенка, близкое к негативизму. Это отрицательная особенность поведения, выражающаяся в необос­нованном и нерациональном противодействии просьбам, советам, требованиям и указаниям учителей и родителей. Это вид упорного непослушания, для которого нет видимых, четких моти­вов. Упрямство проявляется также и в желании продолжать нача­тое действие даже в тех случаях, когда становится очевидным, что оно бессмысленно и не приносит пользы.

Опасность упрямства в том, что оно порождает детскую лжи­вость, а также может привести к расстройству нервной системы:

неврозам, раздражительности, склонности к скандалам, легкой возбудимости. И если такие проявления переходят в хрониче­ское состояние, то в воспитании возникают существенные про­блемы.

Капризы — особенность поведения ребенка, выражающаяся в нецелесообразных и неразумных действиях, поступках, в необос­нованном противодействии и сопротивлении указаниям, советам, требованиям взрослых, в стремлении настоять на своем. Внешне проявляются в недовольстве, раздражительности, плаче, двига­тельном перевозбуждении. Могут быть эпизодическими, но могут превращаться в обычную форму поведения. Причины возникно­вения: неокрепшая нервная система, преобладание возбуждения над торможением.

Капризы возникают в результате переутомления, перевозбуж­дения, сильных впечатлений. Иногда они обусловливаются уста­лостью или недомоганием. Но преимущественно капризы — это следствия неосознанной и неокрепшей воли («А я хочу», «А вот буду»).

Главная причина возникновения капризов — неправиль­ное воспитание. Неразумная любовь, захваливание, обожа­ние, отсутствие требовательности, беспрекословное выполне­ние любых прихотей ребенка не развивают его волю, а на­оборот, ослабляют ее, делают ребенка нервным и легко возбудимым.

Главным направлением педагогической деятельности по про­филактике капризов на всех возрастных уровнях следует считать укрепление и закаливание нервной системы ребенка, спокойный, без раздражительности тон в обращении с ним, тактичное внуше­ние, стимулирование развития творческих сил и инициативы. Коррекция состоит в разумных ограничениях, правильной орга­низации жизни, деятельности, создании здоровой атмосферы, спокойной требовательности, устранении избыточного внима­ния, включении в коллектив, приучении ребенка ограничивать свои желания, считаться с мнением и интересами других людей. Нельзя угрожать, ломать силой; противопоказано грубое подавле­ние. Но вредны и упрашивания.

Основные методы и приемы коррекции:

• укрепление нервной системы;.

• отвлечение ребенка от того, что стало причиной каприза;

• спокойное игнорирование проявлений капризности:

• воздержание от прямых действий и наказаний:

• применение метода естественных последствий когда ребенку предоставляется возможность пережить последствия своей ка­призности (остался голодным, не взяли на прогулку и т. д.);

• спокойная требовательность;

• отсутствие раздражительности;

• тактичное внушение;

• подсказывание правильных действий;

• доведение требований до конца;

• поддержка.

Своеволие возникает как результат развивающейся самосостоя­тельности и волевого элемента в поведении ребенка, его стремле­ние самоутвердиться и неумение избрать для этого адекватные средства,

Распространенной ошибкой учителей и родителей в преодоле­нии детского своеволия является чрезмерность, неадекватность силы их воздействия, в результате чего они не только подавляют своеволие ребенка, но и, добиваясь абсолютного, слепого послу­шания, уничтожают в самом зародыше волю ребенка, способ­ность к инициативным, самостоятельным действиям.

Грубость, дерзость, неуважительное отношение ко взрослым возникают как результат неправильной реализации ребенком, подростком стремления к взрослости, ложного стыда проявить ласку, послушание. Нередко причинами грубости выступают не­сдержанность, слабоволие, неумение ребенка владеть собой.

Недисциплинированность особенно характерна для мальчиков. Она может быть двух видов: злостной и незлостной. К незлост­ным нарушениям дисциплины, как правило, ведут озорство, ша­лость. Более опасными являются злостные нарушения дисципли­ны. Они уже, как правило, не ситуативны и имеют повторяющий­ся характер.

Правонарушения. В условиях социальной и педагогической за­пущенности возможен переход детей и подростков на уровень преступного поведения. Они способны совершать значительные противоправные действия, нарушения и даже преступления — ху­лиганство, воровство, жульничество, мошенничество, бандитские налеты, грабежи. Особенно тяжелыми и жестокими становятся преступления в составе группы. Перешагнув границы дозволен­ного, потерявшие контроль над собой, малолетние преступники становятся особенно дерзкими. Для профилактики правонаруше­ний и борьбы с ними используются специальные методы. С ними вы сможете ознакомиться, посетив детскую комнату милиции в своем районе.

Разумеется, поведение ребенка может в большей или мень­шей степени отклоняться от нормального. Незначительные от­клонения есть у всех детей. В различные периоды жизни у де­тей появляется или исчезает стремление к отклоняющемуся поведению. Специалисты говорят даже о наличии сензитив-ных, т. е. наиболее благоприятных для возникновения откло­няющегося поведения, периодов. Если это так, то педагог про­фессионально должен научиться распознавать, насколько про­являющиеся отклонения опасны для каждого ученика. Пройдут ли детские шалости бесследно с возрастом или оставят метку на всю жизнь? Не разовьется ли невинная шалость сначала в негативизм, потом в грубость и дерзость, а закончится право­нарушением?

С детьми не приходилось бы «воевать» и воспитание их не представляло бы никаких трудностей, если бы влечения, жела­ния, направление мыслей и чувств детей всегда совпадали с уст­ремлениями их воспитателей.

**1.1. Аффективные дети**

Аффекты (от лат.— сильные эмоции) — это бурно протекающие эмоциональные переживания. Незначительные дополнительные толчки требуются ребенку, чтобы его и без того возбужденное состояние достигло крайней степени, стало аф­фективным. В таком состоянии человек плохо контролирует или совсем не контролирует свое поведение. В состоянии силь­ных аффектов совершаются деструктивные и противоправные действия. Детей, демонстрирующих склонность к аффективному поведению, называют аффективными, иногда истерическими или истероидными.

Аффективные формы поведения вызывают также

• неудачи в учении,

• конфликты с в группе, со всем коллективом,

• внутренний конфликт между уровнем притязаний (осно­ванный на преувеличенной самооценке) и тем уровнем, на котором ученик фактически пребывает в классе,

• склонность к аффективным формам отношений и разреше­ния конфликтов.

Чаще всего у детей возникают тягостные переживания из-за того, что их якобы не признают, ущемляют, недооценивают, к ним несправедливо относятся, придираются. В подобных слу­чаях у них нередко возникают устойчивые аффективные состоя­ния, на этой основе формируются отрицательные формы пове­дения. Школьник переживает постоянную обиду, становится упрямым, грубым, озлобленным, отказывается подчиняться тре­бованиям учителей, противопоставляет себя коллективу. Обыч­но в каждом классе имеется несколько детей с более или менее выраженным аффективным поведением. Аффективные (аффектные) дети самые трудные для коррекции, так как моментально вспыхивают от малейших не нравящихся им раздражителей и фактически лишают учителей возможности работать с ними. Учитель пытается скорее прекратить начавшуюся истерику и впредь всячески старается не трогать такого ребенка. Дети по­нимают это, и некоторые из них начинают злоупотреблять сво­ей склонностью к истерическому поведению, рассматривают его как способ быстрого достижения своих целей. Дети с сильно развитым аффективным поведением не могут обучаться в обыч­ных классах.

Главный способ преодоления аффективного поведения — ин­дивидуальный подход. Индивидуальный подход предполагает уме­ние опираться в воспитательной работе на то положительное, что имеется в личности каждого, даже самого трудного, ученика, в част­ности, на его интересы и склонности (любовь к чтению, спорту, музыке, рисованию, природе, животным), на его здоровые нрав­ственные тенденции, на доброжелательное отношение к товарищам, даже на его чувство юмора. Развивая имеющиеся положительные черты, ориентируя на их укрепление поведение школьника, по­ощряя положительные поступки, учитель может рассчитывать на успех.

Индивидуальный подход в отношении трудного, запущенного да еще склонному к аффективному поведению школьника пред­полагает предварительную разработку плана индивидуальной коррекции после основательного изучения индивидуально-пси­хологических особенностей ребенка.

План может включать такие действия:

• оказывать ученику практическую помощь для ликвидации пробелов в знаниях;

• избегать таких оценок и характеристик, которые могут уг­лубить неверие ученика в свои силы;

• предоставлять ученику возможность пережить радость ус­пеха;

• временно не спрашивать его по тому материалу, где он за­ведомо еще не успел ликвидировать пробелы;

поощрять его малейшие успехи в учении;

• периодически предлагать ему индивидуальные задания, ко­торые подбираются с учетом его способностей;

• побудить родителей не оказывать давление на ученика и не требовать нереальных поступков с его стороны;

• побудить детей проявлять большую чуткость и вниматель­ность к своему товарищу;

• тактично вовлечь ученика в общественную жизнь класса;

• учитывая, что ученик относится к слабому типу нервной системы, считаться с его особенностями: затрудненным об­разованием новых форм поведения, медленной перестрой­кой сложившихся стереотипов поведения, возможностью срывов и т. д.

**1.2. Психологическая характеристика детей с аффективным поведением**

« Аффективное поведение – это упрямство, драчливость, вспышки гнева, ярость. Это формы поведения, которые возникают у детей неудовлетворенных взаимоотношениями, сложившимися у них со сверстниками или взрослыми в ходе ряда причин, таких как:

- длительное пребывание в детском саду.

- наметившийся кризис семьи.

- избыток родительского раздражения

Аффективный ребенок агрессивен, конфликтен, драчлив, отчаянный спорщик. Его плач изводит родителей. Однако такой ребенок и высокочувствителен, точно улавливает настроение взрослого. Он робок, но и бесстрашен – может вступить в конфликт, в драку с более сильными детьми и даже с детьми, старшими по возрасту, не думая о последствиях для себя. Он раним и обидчив, но сам не обостряет ситуацию, в которой может быть обижен; он застенчив и назойлив; не переносит шума и шумен сам; истощаем. Но жаден до информации и засыпает у телевизора от усталости, чуть ли не поддерживая веки, чтобы не закрылись глаза. Он «вредный», но и бесхитростный. Он боязлив, недоверчив, ему присущ страх нового, неизвестного, но он и крайне неосмотрителен, неосторожен, часто попадает в беду». Вот каким нам предоставляет аффектика врач- психотерапевт В.И. Гарбузов. [4,73].

А вот как характеризует психолог Е.Е. Кравцова в книге «Как помочь детям в преодолении трудностей в поведении» детей – аффектиков.

Отрицательные аффективные переживания вызывают соответствующие формы поведения – это упрямство, заторможенность, негативизм, неустойчивость эмоционального поведения. « Это не психическое заболевание, это отклонение в психическом развитии»[12,83]

Детям с отрицательными аффективными переживаниями характерно такое поведение, они:

- теряются, плачут, бояться страшного;

- не могут переключить внимание с одной ситуации на другую;

- не могут включиться в коллективную игру, занятие;

- плачут при расставании с родителями;

- в конкретной ситуации не знают как поступить;

- часто плачут, падают на пол, бьют ногами и руками;

- зависят от конкретной ситуации (вошел и не вышел из ситуации);

- низкий уровень произвольного поведения;

- безынициативность и внешняя послушность взрослому;

- ребенок может принять поставленную перед ним задачу, но не может решить ее.

Причиной АФФЕКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЯВЛЯЮТСЯ ЗАЧАСТУЮ ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ, КОТОРЫЕ ВЫЗЫВАЮТСЯ ли­бо патологической наследственностью, либо неблагоприятными воз­действиями на ребенка внешних факторов во внутриутробном (эмбриональном) периоде или на самых ранних этапах его жизни. По вопросу о наследственной психопатии существуют разные точ­ки зрения. Одни считают, что психопатия наследуется как пато­логия характера. Другие рассматривают психопатию как зача­точные или неразвившиеся формы психических заболеваний. Большинство авторов отмечают, что психопатические личности встречаются чаще в семьях, где в наследственности имели место психические заболевания.

Трудности в поведении и характере детей-психопатов могут быть обусловлены как биологическими, так и социальными при­чинами. Но при этом биологические данные, в том числе и на­следственные, должны учитываться лишь как исходные моменты, не предопределяющие всех свойств и особенностей характера, который сформируется у ребенка в будущем. Тяжесть, или сте­пень, психопатического состояния у ребенка будет во многом за­висеть от того, в каких условиях протекает его развитие. При правильном педагогическом подходе и благоприятных социаль­ных условиях характерологические особенности ребенка могут настолько скомпенсироваться, что он может стать полноценным членом общества. Если же развитие психопатического ребенка протекает в неблагоприятных условиях, могут возникнуть зна­чительные патологические нарушения в характере и пове­дении.

Значение социальных условий в компенсации психопатичес­ких состояний детей определяется тем, что психопатия — это не болезнь, а своеобразное аномальное течение детского развития. Психопатия характеризуется неравномерным (дисгармоничным) развитием отдельных психических функций и систем. Так, наря­ду с полноценным умственным развитием у детей-психопатов наблюдаются недоразвитие и своеобразные изменения в эмоци­онально-волевой сфере. Одни дети чрезмерно чувствительны, обидчивы, ранимы, болезненно привязаны к кому-нибудь из сво­их близких (чаще к матери) при равнодушном отношении к ос­тальным членам семьи. Другие дети, наоборот, эмоционально холодны, не имеют привязанностей, замкнуты, несколько эгоистич­ны. В некоторых случаях в чертах характера детей-психопатов выступает эгоцентризм, переоценка своих возможностей, под­черкнутое самоутверждение, что нередко приводит к конфликтам с окружающими.

У детей-психопатов часто отмечается повышенная возбудимость, а в некоторых случаях склонность к аффективным вспыш­кам; характерным является также недоразвитие воли, в силу че­го наблюдается неустойчивое настроение, повышенная внушае­мость. Их поведение носит импульсивный характер. У этих детей снижена работоспособность, они недостаточно внимательны, не умеют сосредоточиться, преодолевать трудности при выполнении школьных заданий.

По вопросам группировки или классификации психопатий есть различные точки зрения. Одни авторы группируют психопатии по отдельным клиническим симптомам, другие—по общим струк­турным конституциональным особенностям, а третьи—по типам развития.

Руководителю школы и педагогам важно знать не столько классификацию психопатий, сколько особенности структуры лич­ности психопатического ребенка, своеобразие его поведения, за­кономерности его развития и причины, обусловливающие воз­никновение детских психопатий.

У такого ребенка прежде всего выступает недостаточная способность правильно оценить свои поступки, действия, свою деятельность и преоблада­ние примитивных влечений (повышенное стремление к еде, не­сколько обнаженная сексуальность). Своеобразно развивается у этих детей эмоциональная сфера. Так, при сохранности элемен­тарных эмоциональных проявлений (чувства радости и страха, привязанность к родным), у них не развиваются сложные эмо­циональные образования, т. е. не вырабатывается дифференци­рованного, глубокого отношения к окружающим; поэтому их эмоции нестойки и поверхностны. Кроме того, у этой группы пси­хопатов не возникает глубоких переживаний; поэтому у них нет проявлений самолюбия, обидчивости, ранимости. Недоразвитие воли у детей-психопатов органического круга сказывается в том, что они не умеют регулировать своего поведения, т. е. оказыва­ются не в состоянии согласовывать свою деятельность с предъ­являемыми к ним требованиями.

Особенности развития у этих психопатичных детей проявля­ются с самого раннего детства и характеризуются двигательным беспокойством, немотивированной крикливостью и плохим сном. В дошкольном возрасте у них появляется драчливость, неумение ладить и играть с детьми, неуступчивость. К концу дошкольного возраста начинают проявляться повышенные примитивные влече­ния, упрямство и склонность к аффективным вспышкам. Развитие интеллекта, речи и моторики обычно протекает нормально.

Если не принимается мер к преодолению имеющихся у таких дошкольников особенностей, они, как правило, оказываются не­подготовленными к школьному обучению и недостатки их харак­тера и поведения выступают в школе с первых же дней. Такие де­ти не умеют подчиняться школьным требованиям, не выполняют учебных заданий, вступают в столкновения с товарищами, не слушаются педагога, нарушают дисциплину, иногда убегают из школы и даже из дому. При неблагоприятных условиях они мо­гут оказаться под влиянием правонарушителей, которые поль­зуются неустойчивостью, некритичностью этих детей, а главное, их повышенными влечениями к удовольствиям, еде и т. д.

Клинико-педагогическая картина пси­хопатии этих детей складывается из таких симптомов, как не­устойчивость в деятельности и поведении, раздражительность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, иногда с агрессивной тенденцией, сниженная работоспособность, слабость волевых компонентов, эмоциональное недоразвитие, некритичность, недоучет ситуации и повышенные примитивные влечения.

В развитии личности этой группы психопатических детей име­ются некоторые определенные закономерности. Ряд симптомов, возникающих на ранних этапах развития, непосредственно свя­зан с общесоматической и неврологической недостаточностью. Это общее беспокойство, крикливость, плохой сон. В дошкольном возрасте выступают некоторые дополнительные симптомы. В это время становятся более заметными повышенные влечения. Но один из главных симптомов, свидетельствующих уже о патоло­гии поведения,— неумение ребенка ладить с коллекти­вом детей, включаться в игру. Это очень важно отметить, так как игра оказывает огромное влияние именно на развитие личности ребенка-дошкольника. Игра способствует развитию волевых ме­ханизмов поведения, обогащает эмоциональный опыт, развивает сознание, приучает подчиняться определенным правилам. Выпа­дение ребенка-психопата из игровой деятельности в дошкольном возрасте ведет к еще более резкому недоразвитию его характера и личности, что особенно остро скажется при переходе в школу.

При органической психопатии у детей к началу школьного возраста уже отчетливо выступает нарушение нормального хода развития личности. У них не возникает внутреннего отношения к ситуации, они ее не учитывают. Поэтому нет правильных дистантных отношений к взрослым, в частности к педагогу; они не мо­гут занять правильной позиции в детском коллективе, недоста­точно осознают свои поступки и действия.

Эмоции у таких детей поверхностны, поэтому они не дружат с товарищами, у них нет длительных привязанностей, они не переживают своих неудач, не обижаются на насмешки. Сохраняются в этом возрасте такие черты, как раздражительность, воз­будимость, импульсивность, но они уже не являются ведущими, видоизменяются, выступают в виде желания делать только то, что хочется, а не то, что требуется; нередко это приводит к столк­новениям с окружающими, к побегам из школы, из дому. Отсут­ствие критического отношения к своим поступкам, недопонима­ние ситуации, повышенная внушаемость и желание удовлетво­рить свои примитивные влечения иногда являются причинами антисоциального поведения таких детей. Интеллект у детей с органической психопатией не нарушен; мышление, память, зрительные и пространственные восприятия, речь достаточно развиты. Но продуктивность в обучении у них часто бывает недостаточно высокой, поскольку они приступают к выполнению задания без предварительного обдумывания, не сосредоточены на нем, не удерживают в памяти отдельные эле­менты задания, не умеют преодолевать препятствий.

Все эти компоненты, т. е. сохранность интеллекта при наруше­нии интеллектуальной деятельности, сохранность элементар­ных эмоциональных образований при недоразвитии более слож­ных форм эмоционально-волевой сферы, и определяют своеобразие структуры дефекта в развитии ребенка с органической психопатией, где все особенности его поведения вытекают из на­рушения ядра его личности. Степень выраженности дефекта бы­вает различной, но структура его остается всегда единой.

В работе с такими детьми необходимо обратить особое вни­мание на то. чтобы правильно организовать процесс первоначаль­ного обучения. Хотя детей не затрудняет усвоение чтения, письма в счета, они плохо вовлекаются в деятельность, не доводят нача­той работы до конца, выполняют ее небрежно, неряшливо. Следовательно, главное при обучении детей с органической психо­патией—настойчиво приучать их к тщательному выполнению за­даний, вначале облегченных и лишь постепенно усложняемых.

Очень важно предупредить возможность появления пробелов в знаниях, так как педагогическая запущенность крайне затруд­нит дальнейшую работу с такими детьми. Большое значение име­ет воспитание у них интеллектуальных интересов. Это повышает эффективность учебной работы и способствует торможению име­ющихся примитивных влечений.

Воспитательные мероприятия в отношении этой группы де­тей-психопатов должны включать такие виды работы, которые были бы направлены на выработку умения анализировать и пра­вильно оценивать свои поступки. Учитывая, что эти дети недо­статочно владеют своим поведением, проявляют неустойчивость, внушаемость и легко попадают под отрицательное влияние, педа­гогу необходимо постоянно ставить их в условия строго органи­зованного режима и не выпускать из поля зрения. В работе с детьми-психопатами органического круга очень важно сохранять спокойный, ровный тон, так как они возбудимы, могут легко раз­дражаться и доходить до аффективной вспышки по самому нич­тожному поводу. При этом педагогу нужно помнить, что в пери­од аффекта лучше переключить ребенка на какую-нибудь деятельность, чем уговаривать, а тем более наказывать его, так как последнее может только усилить возбуждение.

Большое воспитательное значение в работе с такими детьми имеют все виды труда. Привлечение к труду детей с этой формой психопатии имеет исключительное значение, так как на занятиях по труду легче организовать деятельность детей, выработать у них умение подчиняться инструкции, доводить начатое дело до конца, ра­ботать в коллективе. Труд снижает общую возбудимость детей-психопатов и отвлекает их от примитивных влечений.

В работе с психопатическими детьми педагогу очень большую помощь должны оказывать родители. Тогда может быть обес­печен единый подход к ребенку.

Кроме того, важен контакт с врачом-психоневрологом для ис­пользования в случае надобности необходимых лечебных меро­приятий.

**1.3. Причины появления аффективных детей**

Как известно, аффективная возбудимость в большей мере тесно связано с вегетативно-эндо­кринными изменениями. Однако у психически здорового ребенка, воспитывающегося в благоприятных условиях окружения, аффективная возбудимость не приводит к нарушениям социальной адаптации.

Г. Е. Сухарева [1959] относит синдром повышенной аффективной возбудимости к числу наиболее частых патологических состояний. По данным В. В. Ковалева [1976], этот синдром в ран­нем детском возрасте встречается в 18% случаев, в до­школьном и младшем школьном—в 13%, а в пубертатном—в 38%. [7,96]

Отмечается связь аффективной возбудимости с синдромом «гиперактивности». М. А. Тааль и другие подтверждают наиболее частую церебрально-органическую природу аффективной возбудимости у детей результатами экспериментального исследования их познавательной деятельности, регистрирующими недостаточность внима­ния, памяти, зрительно-двигательной координации, аб­страктного мышления[10,87].

Синдром аффективной возбудимости у детей, страдающих олигофренией, описан в числе основных клинических вариантов нарушения поведения в этом возрасте [Лебединская К. С., Малинаускене В. А., Альбрехт Э. Я., 1977]. Аффективная возбудимость при психопатиях и акцентуациях характера рассматривается как одно из наиболее типичных проявлений этих анома­лий развития. [Личко А. Е., 1973; Ковалев В. В., 1979]. Отмечают частоту синдрома аффективной возбудимости, формирующейся и под влиянием неблагоприятных условий среды: дефектов воспитания, разрушения внутрисемейных связей, слабо­сти привязанностей, неправильного заполнения досуга, контактов с асоциальными группами [Трифонов О. А., 1973; Кулаков В. С., 1977; Аксентьев С. Б., 1978; и др.]. В этом психогенном формировании аффективной возбу­димости большая роль принадлежит фиксации повтор­ных реакций активного протеста либо имитации [Кова­лев В. В., 1976], а также индивидуальной предрасполо­женности. С. Б. Аксентьев указывает, что в семьях детей с патологическим формированием личности 54,6%, воспитывающихся в тех же неблагоприятных усло­виях, не обнаруживают признаков дезадаптации. По­этому он полагает, что склонность к патологическому формированию личности в неблагоприятных средовых условиях в определенной мере обусловлена неспособ­ностью к преодолению трудной ситуации из-за неполно­ценности нервной системы различного происхождения. Аналогичного мнения о роли биологической почвы в психической декомпенсации под влиянием средовых факторов придерживаются и другие исследователи [Трифонов О. А., 1973; Лебединская К. С. и др., 1978, 1980, 1982, 1984; Ковалев В. В., 1979].

Основным критерием отнесения ребенка к группе аффективно возбудимых служит преобладание в его психическом состоянии раздражительности, взрывчато­сти, склонности к агрессивным разрядам, повышенной конфликтности, постоянной готовности к ссорам и дра­кам, нередкой неуправляемости поведения в состоянии аффективных вспышек. Обусловленные повышенной аффективной возбудимостью, грубые нарушения дис­циплины. Взыскания, ограничения и запреты, исходящие от вос­питателей и педагогов, вызывали у этих детей еще более резкое агрессивное противодействие. Таким обра­зом, формировался ситуационный порочный круг, уси­ливающий дезадаптацию этих детей[16,197].

Так здесь можно выделить 2 подгруппы, отличающиеся по степени массивности и в определенной мере по характеру нарушений поведения.

К I подгруппе были отнесены дети, аффек­тивная возбудимость которых могла быть расценена как непатологическая. Она характеризовалась негрубой вы­раженностью расстройств поведения, отсутствием немо­тивированных колебаний настроения и невротических. наслоений, «мягкостью» сомато-вегетативного компонен­та аффективных реакций, а также способностью к ком­пенсации поведения в благоприятных условиях.

Как показало клиническое исследование, у 9 из этих ребят аффективная возбудимость проявлялась в виде легко возникающих вспышек агрессии, сопровождающихся речедвигательным возбуждением, негрубыми вегетативными расстройством.

Агрессия, как правило, была направлена на взрослых, чаще на родителей реже на учителей, сверстников.

Следует отметить, что у 5 из этих 9 были выявлены и неблагоприятные условия в семье: безнад­зорность, алкоголизм, нередко асоциальные формы по­ведения родителей. Особенно значимыми для таких детей являлись элементы деспотичности в семейном воспитании: требования беспрекословного подчинения, излишние запреты, наказания, замечания в форме приказа. Неправильное отношение со стороны взрослых, легкость провокации конфликтов приводили к возникновению реакций активного про­теста, оппозиции, имитации.

Ко II подгруппе были отнесены дети, у ко­торых характер аффективной возбудимости и рас­стройств поведения в целом был расценен как патоло­гический.

В поведении детей этой II подгруппы аффек­тивная возбудимость носила значительно более выра­женный и труднокорригируемый характер.

Ее проявления обнаруживали половые различия. Так, для мальчиков была характерна склонность к аффек­тивным разрядам с агрессией большой силы, нередко доходящей до приступов ярости. Обращение к ним с требованием, замечанием немедленно вызывало импульсивную реакцию с агрессией, во время которой он терял контроль над собой, мог вступить в драку с более сильным, даже взрослым, бросить в обидчика тя­желый предмет.

Аффективные вспышки сопровождались выраженной вегетативно-сосудистой реакцией (резким покраснением кожи, гипергидрозом), заканчивались нередко головной болью, иногда повышением температуры..

Наблюдались и немотивированные колебания на­строения, приближающиеся к дисфориям со злобностью, угрюмостью, придирчивостью. В эти периоды они становились особенно чувствительными к различным психотравмирующим факторам, легко вовлекались в конфликты.

У девочек значительное место занимали истероидные явления: демонстративность аффективных вспышек, стремление привлечь к себе внимание чрезмерной выра­зительностью и бурностью эмоциональных реакций, гро­тескностью поведения со склонностью к конфликтам, инсценировкам, оговорам; лживость, повышенная само­внушаемость.

В структуре аффективной возбудимости компонент истероидных расстройств имел двоякий оттенок. У од­них девочек он более отчетливо сопровождался признаками органической недостаточности нервной системы (инертность аффекта, его астеническое завершение, со­провождение головной болью, тошнотой, иногда рвотой), у других эти аффективные разряды были более тесно спаяны с психопатическими особенностями характера: умением учитывать ситуацию, использовать аффектив­ный разряд как способ нажима на окружающих, позво­ляющий добиться удовлетворения своих желаний и тре­бований, большей частью—свободного образа жизни с времяпрепровождением в компании более старших под­ростков.

Вегетативно-сосудистая дистония выражалась в рез­ких колебаниях артериального давления.

Итак, и в первом, и во втором случае бесспорная роль принадлежит и социальному фак­тору: неблагоприятным условиям воспитания, не стиму­лирующим интеллектуальное развитие ребенка и спо­собствующим реализации аффективной возбудимости.. С неблагополучием воспитания тесно связан и такой фактор, как педагогическая запущенность, степень ко­торой, однако, обусловливается и биологической причи­ной — тяжестью органической неполноценности нервной системы, реализующейся как в особенностях познава­тельной сферы, так и в деятельности и поведении в целом.

Патологический уровень расстройств поведения у аффективно-возбудимых детей с точки зрения пси­хологической характеризуется в большинстве случаев искаженным характером протекания чаще позитивной или реже негативной фазы пубертата. В негативной фа­зе у этих подростков обнаруживаются падение школь­ных интересов, нарушения взаимоотношений со взрос­лыми (вследствие нежелания выполнять социальные требования, предъявляемые им) и сверстниками (в свя­зи с повышенной раздражительностью, драчливостью, стремлением к лидерству, нередко с позиций силы, пу­тем подавления окружающих). В этих случаях проис­ходит «выпадение» не только из сферы учебной деятель­ности, основной на данном возрастном этапе, но и из сферы общения с социально положительным окруже­нием[26,76].

В позитивной фазе обнаруживается некоторая ста­билизация, сглаживание проявлений аффективной воз­будимости. На этом фоне «вызревают» интересы с нега­тивной направленностью, меняется мотивационная структура—существенное место начинает занимать примитивно-материальная направленность, стабилизи­руются неадекватные самооценка и притязания, форми­руется скептически-пренебрежительное отношение к социально приемлемым нормам и правилам поведения, закрепляются неадекватные способы достижения же­лаемой цели (обман, физическое воздействие, угроза и т. п.).

Представленное наблюдение достаточно демонстра­тивно для характеристики «трудного» ребенка с пре­обладанием явлений аффективной возбудимости.

Центральное проявление его дезадаптации—аффективные разряды, направленные на сверст­ников и взрослых. Тенденция к лидерству, очевид­но, находится в определенной связи с установкой на разрешение конфликтов с позиций силы. Обращает на себя внимание недлительность этих аффективных вспы­шек, определенное критическое отношение к ним в спо­койном состоянии. Явления повышенной аффективной возбудимости легко провоцируются конфликтами в шко­ле, особенно в ситуациях учебной несостоятельности.

Данные педагогических характеристик и психологи­ческого исследования указывают на значительную педа­гогическую запущенность, недостаточную сформированность общих знаний и представлений, отставание в ре­чевом развитии, выраженное отрицательное отношение к учебе, установку на физический труд, работу, «само­стоятельный» образ жизни, не подкрепленный, однако, достаточной психической зрелостью.

В генезе явлений аффективной возбудимости играет роль ряд факторов как социального, так и биологиче­ского происхождения, находящихся между собой в тес­ной связи. К социальным факторам относятся отрица­тельное отношение к школе, связанное с ощущением своей несостоятельности, а также неблагоприятные условия воспитания—среда, в которой обычны агрессия, конфликты, пьянство.

В генезе аффективной возбудимости определенное место принадлежит и легкой органи­ческой недостаточности нервной системы (данные нев­рологического исследования, нарушения работоспособ­ности по «органическому» типу: инертность, склонность к утомляемости и т. д.). Обращает на себя внимание накопление лиц с интеллектуальной недостаточностью в семье, алкоголизм и явная психическая неполноценность матери.

Несмотря на эти признаки органической недостаточ­ности ЦНС, уровень аффективной возбудимости следует квалифицировать как непатологический. Аффективные вспышки проявляются лишь в провоци­рующих ситуациях, не дезорганизуют поведения РЕБЕНКА в целом: сохраняется определенная критика своего поведения; в серьезных ситуациях есть достаточ­ная способность руководить собой. Относительно сохра­нен и стержень личности: имеются трудовые установки, критика своих интеллектуальных возможностей. В по­сильной трудовой деятельности под руководством взрослых ребенок оказывается в достаточной мере продуктивным и заинтересованным[21,175].

**Глава 2. Коррекционно-педагогическая работа с трудными детьми**

2.1. Коррекционное обучение и воспитание детей с психопатическими формами поведения

Если в дошкольном возрасте не принимать мер коррекционно-воспитательного воздействия к преодолению недостатков в поведении, о которых мы говорили, то такие дети, как правило, ока­зываются неподготовленными к школьному обучению. Они не умеют подчиняться школьным требованиям, не выпол­няют учебных заданий, вступают в конфликты с товари­щами и педагогом, нарушают дисциплину, иногда убега­ют из школы и из дома. При неблагоприятных условиях они могут оказаться под влиянием правонарушителей.

Несмотря на то, что интеллект у детей с органической психопатией не нарушен, продуктивность в обучении у них часто бывает недостаточно высокой, поскольку они приступают к выполнению задания без предварительного обдумывания, не сосредоточены на нем, не удерживают в памяти отдельные элементы задания, не умеют преодоле­вать препятствий.

Все эти компоненты, т. е. сохранность интеллекта при нарушении интеллектуальной деятельности; сохранность элементарных эмоциональных образований при недораз­витии более сложных форм эмоционально-волевой сферы и определяют своеобразие структуры дефекта в развитии ребенка с органической психопатией, где все особенности его поведения вытекают из нарушения ядра его личнос­ти. Степень выраженности дефекта бывает различной, но его структура всегда остается единой.

В коррекционно-педагогической работе с такими деть­ми необходимо обратить особое внимание на правильную организацию процесса первоначального обучения. Этих детей не затрудняет усвоение чтения, письма и счета, но они плохо вовлекаются в деятельность, не доводят нача­той работы до конца, выполняют ее небрежно, неряшли­во. Следовательно, самое главное при обучении детей с органической психопатией — настойчиво приучать их к тщательному выполнению заданий. Сначала можно да­вать детям облегченные задания, а потом задания нужно постепенно усложнять.

В ходе коррекционно-педагогической работы очень важно предупредить возможность появления пробелов в знаниях, так как педагогическая запущенность существен­но затруднит дальнейшую работу с такими детьми- Коррекционно-воспитательные мероприятия с детьми данной группы должны включать такие виды работы, которые были бы направлены на выработку умения ана­лизировать и правильно оценивать свои поступки. Учи­тывая, что эти дети недостаточно владеют своим поведе­нием, проявляют неустойчивость, внушаемы и легко по­падают под негативное влияние, педагогу необходимо по­стоянно ставить их в условия строго организованного ре­жима и не выпускать из поля зрения. В работе с такими детьми очень важно сохранять спокойный, ровный тон, так как они легко возбудимы, часто раздражаются и до­ходят до аффективной вспышки по самому незначитель­ному поводу. При этом педагогу необходимо помнить, что в период аффекта лучше переключить ребенка на какую - либо другую деятельность, чем уговаривать, а тем более наказывать его, так как наказание может только усилить возбуждение.

В ходе коррекционно-педагогической работы с психо­патическими детьми педагогу очень важно поддерживать тесную связь с родителями школьников, чтобы обеспе­чить единый подход к их обучению и воспитанию. Кроме того, родители могут оказать существенную помощь пе­дагогу в его работе.

Важен также контакт с врачом-психоневрологом для использования в случае необходимости лечебных мероп­риятий.

Исследователи также выделяют группу детей с так называемой конституциональной психопатией. Этиологи­ческим фактором этой психопатии является патологичес­кая наследственность. Так, в семьях, где имеются случаи эпилепсии, встречаются психопатические личности с эпилептоидными чертами характера. Основные особенности данной группы — вязкость и тугоподвижность эмоцио­нальных проявлений. Для эпилептоидов характерны застревания на переживаниях, угрюмость, подозрительность, недовольство, склонность к резким аффективным вспыш­кам, мстительность, злобность, скупость и жадность. Ко­нечно, эти симптомы не всегда встречаются сразу у одно­го лица, и степень выраженности этих проявлений может быть различной. У людей с эпилептоидной психопатией есть много положительных черт: хорошая работоспособность, тщательность в выполнении заданий, целенаправ­ленность, умение сосредоточиться на работе и преодоле­вать трудности.

Развитие детей с эпилептоидной психопатией имеет свои закономерности. Уже в раннем детстве у них появ­ляется повышенная раздражительность, причем она бы­вает длительной и плохо переключаема. В дошкольном возрасте у таких детей нарастает аффективное напряже­ние, выражающееся в «застревании» на своих пережива­ниях, действиях. В школьном возрасте из сочетания этих особенностей формируется ряд вторичных характероло­гических черт, как положительных, так и отрицатель­ных. С одной стороны, эти дети целенаправленны в своей деятельности, аккуратны и педантичны при выполнении заданий, продуктивны в работе, активны. С другой сторо­ны, они злопамятны, мстительны, скупы, склонны к аф­фективным вспышкам. В переходном возрасте к этому добавляется неустойчивое настроение, замкнутость, по­дозрительность, недоверчивость к окружающим.

Патологические черты характера у этих детей форми­руются постепенно и возникают лишь на определенных этапах развития. Своевременное коррекционно-педагогическое воздействие может значительно смягчить особен­ности характера детей с эпилептоидной психопатией. И чем раньше будет начата коррекционно-воспитательная работа, тем большего эффекта можно добиться. Главным в этой коррекционно-воспитательной работе должно быть стремление преодолеть имеющуюся у этих детей склон­ность к «застреванию» на своих переживаниях. Для это­го нужно включать их в различные виды деятельности и оказывать необходимую помощь в процессе ее выполне­ния. При проявлении упрямства, негативизма, озлоблен­ности педагогу не следует авторитарно воздействовать на ребенка. Лучше всего переключить его на какую-либо де­ятельность, с которой он хорошо справляется. Поскольку у таких детей наблюдается некоторая замедленность мыш­ления, целесообразно в процессе дополнительных занятий предварительно пройти с ребенком учебный матери­ал. Их следует привлекать к общественно полезной круж­ковой работе. Особенно благоприятно на воспитание этих детей действует труд, поэтому очень важно включать их в различные виды трудовой деятельности. При аффектив­ном возбуждении, которое может проявиться в неблагоп­риятных условиях, ребенка лучше всего изолировать, то есть поместить в спокойную обстановку, и дать по пред­писанию врача необходимые лечебные средства, снижаю­щие возбуждение.

Недоверчивость и раздражительность, повышенная обидчивость этих детей часто приводят к появлению враж­дебного отношения не только к товарищам, но и к педа­гогу. Поэтому очень важно установить хороший контакт с ребенком, убедить его в том, что педагог старается ему помочь. Индивидуальный подход к этим детям с учетом особенностей их характера обычно дает положительные результаты.

Для детей с истерической психопатией наиболее харак­терен эгоцентризм. Они склонны к хвастовству и приукра­шиванию своих качеств, стремятся выставить свою лич­ность на первый план. Эти качества обычно сочетаются с повышенной внушаемостью, нестойкостью эмоциональных проявлений, неустойчивостью настроения. Уже в дошколь­ном возрасте дети с истерическими чертами конфликтуют со сверстниками, капризничают, они раздражительны, не всегда послушны, склонны к истерическим реакциям — бросаются на пол, плачут, стучат ногами, всячески стара­ясь настоять на своем. В школьном возрасте к проявлениям эгоцентризма у этих детей присоединяется неусидчи­вость в работе, неумение доводить начатое дело до конца.

Коррекционно-воспитательную работу с детьми, име­ющими истерические черты характера, нужно начинать с того момента, когда эти черты будут замечены. Нередко истерические черты характера у ребенка формируются в семье, где родители часто не только не противодействуют проявлениям эгоцентризма у ребенка, а наоборот уступа­ют ему во всем, потакают его капризам. Такой подход очень вреден для этих детей.

Для истеричных детей очень полезно пребывание в детском коллективе, поскольку в ходе игры со сверстни­ками им приходится подавлять свои эгоистические тен­денции.

Коррекционно-воспитательную работу необ­ходимо строить с учетом их полноценного интеллекта и положительных качеств личности этих детей. В первую очередь необходимо выявить его склонности и способнос­ти, поддерживать их и на этой основе строить работу по перевоспитанию личности ребенка. Необходимо помочь такому ребенку, опираясь на его положительные черты, занять определенное положение в детском коллективе, сформировать положительное отношение к нему со сторо­ны товарищей.

Для того, чтобы помочь детям с трудностями в поведении нужно соблюдать единство требований в работе и общении с детьми как в детском саду, так и дома, так как в семье ребенок проводит большую часть времени.

Основные требования к родителям выдвигает психолог В.И. Гарбузов такие:

- не изнеживать ребенка;

- не воевать с ребенком;

- не капитулировать перед ребенком.

Родителям следует создать в семье условия для спокойствия и сдержанности ребенка. Желательно родителям поучиться видеть себя, свое поведение как бы со стороны. Детям можно разрешить смотреть по телевизору только детские мультфильмы, не более 30 минут в день.

Воспитатель не должен оставлять без своего внимания детей с признаками аффектизма. Воспитатель должен проверить свои подозрения.

2.2. Коррекция аффективного поведения детей

В каждом детском саду встречаются так называемые аф­фективные дети, склонные к частым, острым и разруши­тельным эмоциональным реакциям. Отрицательные аффек­тивные переживания вызывают соответствующие формы поведения: повышенную обидчивость, упрямство, негати­визм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную не­устойчивость. Из состояния аффекта ребенка не могут вы­вести ни просьбы, ни порицания, ни наказания взрослых. Такое нарушение эмоционального развития и соответству­ющие трудности в поведении детей в большей части явля­ются лишь отклонениями от нормального психического раз­вития, а не психическими заболеваниями. Такие дети нуж­даются в своевременной педагогической коррекции, и наилучшие результаты удается получить, если психопрофи­лактика и психотерапевтические мероприятия проводятся в дошкольном возрасте.

Выявить детей, имеющих в своем поведении выражен­ные аффективные реакции, можно с помощью методики «Как бы ты поступил?», которая содержит наиболее часто встречающиеся ситуации, вызывающие аффект. Внешними проявлениями аффективности детей являются следующие признаки:

— в определенной ситуации теряются, замыкаются, пла­чут;

— боятся засыпать, перед сном напряженно ждут стар­шего;

— не могут переключить свое внимание, находятся под влиянием данной ситуации;

— не могут включиться в коллективную игру, занятие;

— боятся животных всех подряд или одного;

— скучают по дому, тревожатся, плачут при расставании с близкими;

— проявляют скрытость из-за боязни попасть в опреде­ленную ситуацию;

— не могут выбрать что-либо, хотят взять все;

— предлагают нечто несуразное;

— в конкретной ситуации не знают, как поступить;

— сверхпослушны, в определенной ситуации сначала пу­гаются, а потом действуют в зависимости от реакции и поведения взрослых;

— часто плачут, падают на пол, стучат об пол кулаками, могут впадать в состояние кратковременной истеричности;

— боятся, но, затаив дыхание, смотрят И слушают «скромно», после этого проявляют «повышенную боязли­вость».

Для изучения детей эти ситуации можно обозначить на картинках, которые сопровождаются рассказом взрослого и обрываются на определенной ситуации. Затем ребенку зада­ется вопрос: «Как бы ты в этом случае поступил?» При этом учитывается, что ребенок может ответить «как полага­ется». Поэтому оцениваются ответы не сами по себе, а лишь в сопоставлении с ответами педагогов и родителей.

Характерные черты аффективных детей:

— зависимость от конкретной ситуации, замыкание в ней;

— рефлекторное перенесение страха на другие безопас­ные ситуации;

— низкий уровень произвольности поведения;

— четкое разделение познавательной и чувствительной сфер;

— пассивность, внешняя послушность.

Анализ аффективного поведения дошкольников пока­зывает: причина аффекта заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает заданную ему ситуацию и не об­ладает способами ее переосмысления. Он не может выйти из ситуации и управлять ею. Источником появления аффекта в поведении служит ориентация ребенка на наличную карти­ну, уход от однозначных, альтернативных смысловых трак­товок, игнорирование возможного осмысления ситуации в целом. Появление этих возможностей связано с развитым воображением у ребенка.

Методика коррекции аффективного поведения разрабо­тана Е.Е. Кравцовой, А.А. Нурахоновой, В.В. Степановой [8,199]. Основным средством помощи детям с трудностями в поведении является игра. В современной психолого-педаго­гической литературе описывают четыре вида игры: сюжетно-ролевая, игра с правилами,- образно-ролевая (кого-то, что-то изображает, не развивая сюжета), режиссерская, в которой ребенок одновременно является автором сюжета. В коррекции используются игры третьего и четвертого вида. Коррекционная работа с детьми предполагает три стадии.

Стадия 1 — сюжетно-ролевая игра

На этой стадии нужно помочь ребенку удерживать пози­цию режиссера с помощью образа-роли. По своим личностным особенностям дети с аффективным поведением не в состоянии исполнять роль режиссера. Их зажатость и безы­нициативность, низкий уровень осмысления игры и сюже­та приводят к тому, что дети сползают на простое манипу­лирование предметами. Поэтому, вводя в игру образ-роль, нужно с самого начала задавать ребенку определенную по­зицию, с помощью которой он управлял бы разными предме­тами и игрушками. На этом этапе важно научить детей при­думыванию сюжета. В игре ребенок берет на себя не просто роль, а роль-образ сильного, веселого, храброго, хитрого, который поможет ребенку чувствовать себя уверенно. Это мо­жет быть и волшебник, и царь, и герой-рыцарь, и т.п. С помощью роли-образа ребенок становится как бы над ситуа­цией и через предметный материал управляет ею. В этих орга­низованных играх нет сопряженных ролей и ролевых отно­шений. В данном случае основная функция роли-образа — преодоление личностного послушания ребенка. Проигрыва­ние ролей способствует тому, что ребенок начинает себя чувствовать субъектом деятельности и тем самым обретает способность овладевать ситуацией. Игровая деятельность объе­диняет реальную действительность ребенка и его воображе­ние. Задача игровой деятельности заключается в создании условий, при которых выполнение роли будет восприни­маться как естественное выражение его «Я», что позволит снять многие аффективные реакции.

I этап. Взрослый обучает ребенка владению образом-ролью, предлагает сюжет игры. В игре ребенок становится всемогущ, учится управлять ситуацией, защищать слабых, побеждать злых. Для этого ребенку можно предложить, к примеру, такую ситуацию: два героя сталкиваются с пре­пятствиями, попадают в беду. Один из них теряется, пла­чет, не знает, что делать. Другой ищет выход. Ему на по­мощь приходит кто-то всемогущий, который с помощью волшебной палочки, ума, силы, хитрости помогает выйти из трудного положения. При этом надо иметь в виду, что два разных по характеру героя символизируют противопо­ложные позиции. Этот момент позволяет наглядно демонст­рировать ребенку разные способы поведения и оценивать свое поведение посредством нахождения у себя схожих черт. Во-вторых, роль-образ всемогущего дает ребенку реальную возможность взглянуть на ситуацию не изнутри, а снару­жи, и из точки «вовне» найти выход из нее. В процессе этой игры ребенок может не справиться с ситуацией: будет про­сить прекратить игру, очень скудно использовать игровые действия, бояться, отказываться от решения задачи или ждать от взрослого указаний, советов. Тогда исполнение роли-образа может попеременно переходить от ребенка к взрос­лому и наоборот. '

II этап. Ситуация кардинально меняется. Так, если на первом этапе субъектом деятельности является взрослый, то теперь деятельность осуществляется ребенком совместно со взрослым. Смысл задаваемой ситуации — помощь геро­ям, попавшим в беду, — достается прежним. Теперь проиг­рываемый ребенком сюжет лишь вначале задается взрос­лым, а дальше реализуется ребенком самостоятельно. Если в начале I этапа ребенок нуждается в напоминаниях взросло­го (не пытается решить задачи сам), то на следующем этапе ребенок уже преимущественно самостоятельно, без помощи взрослого, пытается решить свои проблемы, «конфликт­ную ситуацию». Ребенок игру придумывает самостоятельно, а взрослый лишь вводит в нее конфликтные ситуации. Пе­ред ребенком стоит задача — с помощью образа-роли найти выход из ситуации, избежать проявления аффекта.

Результатом коррекционной работы на этом этапе являет­ся то, что дети становятся более уверенными в себе, с удо­вольствием берут на себя образ-роль. Заметно обогащаются и разнообразятся сюжеты игры. Дети все меньше ориентируют­ся на взрослого, более активно используют накопленный опыт, начинают привносить в игру много нового.

Таким образом дети научатся переосмысливать ситуацию и находить выход из нее с помощью образа-роли. Несмотря на несомненные игровые достижения ребенка, эта способ­ность проявляется у него не всегда. Он справляется с собой, лишь находясь в определенном образе, причем неоднократ­но к этому аппелируя. Однако в тех ситуациях, где ни сам ребенок, ни взрослый, находящийся с ним рядом, не мо­гут наделить ребенка таким образом-ролью, у него по-пре­жнему наблюдаются аффективные реакции. Поэтому следу­ющей задачей является формирование у ребенка способнос­ти осмысления и переосмысления ситуации уже не с точки зрения образа-роли, а исходя из обобщенной позиции, как бы извне. Такая позиция наиболее полно реализуется в ре­жиссерской игре.

Стадия 2 — режиссерская игра

Вторая стадия коррекционной работы направлена на обу­чение детей различным режиссерским играм и состоит из четырех этапов.

I этап — учитывая личностные особенности детей с аффективным поведением, а также низкий уровень их игры, важно научить ребенка игровым действиям в режиссерс­кой игре. С этой целью может использоваться набор куби­ков. В начале взрослый рассказывает ребенку различные истории и с помощью кубиков и других маленьких пред­метов разыгрывает их перед детьми. Ситуации необходимо подбирать без неопределенных и аффективных моментов. Очень хорошо, если рассказывание и разыгрывание таких историй представляет собой смешные нелепицы. Это вызы­вает эмоциональный отклик у детей, будет способствовать их хорошему настроению. Нереальный характер сюжета этих историй активизирует воображение ребенка. Например: взрос­лый берет большой кубик и, передвигая его в простран­стве, говорит: «Как-то раз идет Великан, большой, лохма­тый такой». Другой рукой строит из маленьких кубиков забор и продолжает: «Вдруг видит забор. Он подумал — это расческа». Взрослый берет маленький кирпичик-забор и го­ворит, расчесывая: «Какой я лохматый. Теперь можно при­чесаться. Хорошая расческа». Взрослый кладет кирпичик и говорит: «Расчесался Великан, поставил забор на место и пошел дальше, довольный расческой...»

Дальше можно предложить историю, сопровождаемую игровыми действиями: «А знаете, почему у машины три колеса? Шел как-то Великан по дороге и потерял пугови­цу, расстроился. Видит, стоит машина на четырех колесах. Взял у машины одно колесо, пришил его к рубашке». Если взрослый проигрывает и рассказывает эти истории эмоцио­нально, то ребенку захочется еще услышать подобные и самому разыграть их. Эту возможность надо ребенку предо­ставить, всячески поощрять ребенка.

Во всех историях неумение выйти из ситуации связыва­ется с большим кубиком, а положительные — с маленьким. Ребенок с аффективными реакциями, как правило, чув­ствует себя маленьким, незащищенным. Отождествляясь в игре с маленьким кубиком, он увереннее начинает себя чувствовать, более активно управлять персонажами, други­ми словами, у него философия, особая внутренняя пози­ция. Аналогичную работу следует проводить и в следующем периоде (этапы II, III), уже не предлагая ребенку готовых рассказов, а только начиная их, побуждая ребенка самого продолжить рассказ. Дети очень любят игру-рассказ. Взрос­лый расставляет на столе «пальмы», сажает на них «обезь­ян» и жестом очерчивает море: «На берегу синего моря росли пальмы. На них жили обезьяны. А под ними рыбаки сушили сети. Вот как-то раз пришли рыбаки с уловом... А что было дальше?»

Чтобы закрепить умение ребенка играть в режиссерскую игру, самостоятельно продолжить рассказ взрослого, на­учиться создавать сюжет игры, ему следует предложить ана­логичную ситуацию. Если ребенок затрудняется или дает аффективную ситуацию, следует предложить еще одну ана­логичную игру. Игры могут быть разнообразными, веселы­ми и грустными, с внутренним конфликтом и без него. Однако, если удалось на всех этапах решить в полной мере задачу коррекционной работы, все игры будут иметь счаст­ливый конец.

II, III этапы решают задачу научения детей самостоя­тельно составлять сюжет. Для этого следует предложить не­сколько игрушек, например: Карандаш, Чипполино, Дра­кон, овощи, звери, и попросить поиграть с ними. Ребенок может придумать следующий сюжет: «У мальчика был праз­дник, ему исполнилось четыре года. Дети принесли ему по­дарки. К нему пришла собака, Чипполино...» Когда дети в должной мере овладеют режиссерской игрой, им предлага­ется разрешать в ней различные конфликтные ситуации. Довести до конфликта и окончить игру. Например: «Однаж­ды Карандаш отправился гулять и встретил Дракона. Дра­кон говорит" "Подойди ко мне поближе, я шепну тебе что-то". Карандаш наклонился, а Дракон схватил его за нос». Ребенок должен продолжить по-другому: "Тут Карандаш говорит Дракону: "Я веселый человек. Зачем ты за нос меня схватил, чтобы съесть?" Дракон разжал пасть и выпустил Карандаша. Карандаш побил Дракона, и он стал добрый». Если концовка, предложенная ребенком, снова носит аф­фективный характер, игры закрепляются. В результате реа­лизации этой стадии ребенок может удерживать ситуацию извне и управлять ею. С помощью предметов (символичес­ких кубиков) ребенок выходит из конфликта и избегает аффективных реакций.

Стадия 3 — вербальные игры

Предлагается создание у ребенка такой особой позиции, которая была бы более обобщенной по отношению к пози­ции режиссера и могла бы реализоваться без материальных средств. Оценивая ее с точки зрения независимой позиции, дети учатся реализовывать способы выхода из нее. Игра на­чинает реализовываться в словесном плане. Ребенок в игре

придерживается не какой-то роли, а позиции автора. Это подтверждается мыслью Л.С. Выготского о том, что детское воображение, реализующееся в игре, трансформируется в дальнейшем в литературном творчестве старших дошколь­ников.

Исходя из этого, третья стадия коррекции предполагает организацию таких вербальных игр. Вначале ребенку пред­лагаются неопределенные ситуации, которые он должен только завершить. Этот этап начинается с ситуации внут­реннего конфликта. Надо убедиться, что ребенок может окон­чить ситуацию без помощи материальных средств, что окон­чание будет эмоционально благополучным. Ситуация пред­полагает наличие лишь взрослого и ребенка, общение требует особого внимания. Игровая ситуация создается без игрушек. Поэтому рассказ взрослого должен быть эмоциональным и в нем позиция автора и разных персонажей выделяется го­лосом.

Если ребенок хорошо (легко и безболезненно) справляет­ся с этой или аналогичной задачей, то можно предложить ему другой вариант игры. В ней взрослый останавливает свой рассказ в более «опасном» месте: «Дети ходили за грибами. Набрали полные корзинки и идут домой по тропинке. Тро­пинка пересекла дорогу, мальчик прошел, а девочка урони­ла корзинку и рассыпала грибы. А в это время на дороге показалась машина...» При аффективном конце психолог воз­вращает ребенка к роли, в которой он спасал других героев. Если коррекционная работа прошла успешно, то к ее завер­шению легко убедиться, во-первых, в повышении уровня развития воображения, во-вторых, в появлении у ребенка особой внутренней позиции, в исчезновении в его поведе­нии разрушительных аффективных проявлений. Дети будут характеризоваться большей произвольностью поведения.

То, что с детьми теперь работать труднее, чем 5—6 лет назад, не нуждается в доказательствах. Год от года растет число детей с различными трудностями в поведении. Каждый из педагогов знает это по собственному опыту. Справиться с этим можно лишь применяя различные адекватные методы воздействия на детей.

Если ребенка понимают и принима­ют, он легче преодолевает свои внут­ренние конфликты и становится спосо­бен к личностному росту. Это основ­ное положение игровой терапии[1,82], в которой взрослый как хороший садов­ник: он не пытается вырастить из астры розу, а создает для каждого растения оптимальные условия для развития.

Игра, как известно, наиболее естест­венный способ проникновения в мир детства, а нередко и единственный способ помочь детям, которые еще не освоили слова, ценности и правила взрослых. Четырехлетний Никита не может сказать: «Я хочу избавиться от раздражения, которое вызывает у меня младший брат». Ребенок не формулирует и, возможно, даже не осознает причину своего внутреннего дискомфорта, но выражает в игре доступными ему средствами. Так, построив башню, он с удовольствием объяснит, что вместе с папой будет жить на самом верху, мама — ниже, а брат в самом низу.

Другой пример. «У-у-у!» — завыло в трубе. Маленький Миша испуганно втянул голову в плечи. «Страшно? Это тебе что-то напоминает?» — спрашива­ет взрослый. «Так мама ругается, когда сердится. А можно я ее (трубу) стук­ну?» — спросил Миша и несколько раз ударил кулаком по батарее. Вскоре на его лице появилась улыбка; наконец-то он смог выразить свое отношение к манере поведения мамы. В тот день он впервые, без всякого напоминания, убрал за собой игрушки.

Итак, цель игровой терапии — не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным пове­денческим навыкам, а дать возмож­ность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

С точки зрения постороннего на­блюдателя в игровой терапии нет ничего необычного. Например, взрос­лый сидит, целиком развернувшись к ребенку, и беседует с ним. Необыч­ной ее делает позиция педагога, причем успеха в работе по этой методике добиваются только те, кто видит в этой позиции не «платье», которое надевают непосредственно перед вступлением в контакт с ребен­ком, а способ существования, основан­ный на следующих принципах.

• Я отказываюсь от роли руководителя, я просто хозяйка комнаты, в которой можно играть.

• Я активна, но не в смысле управления деятельностью ребенка, а в смысле эмоциональной вовлеченности в нее.

• Я целиком рядом с ребенком. Он - самый важный человек для меня в эту минуту.

• Я не выдвигаю своих требований, какими бы важными они мне ни казались. Ребенок появился на свет не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям.

• Я должна быть терпеливой: чем меньше ждешь результатов, тем быстрее они появятся.

Я настроена на получение удовольствия от общения с ребенком.

Одно из преимуществ метода игро­вой терапии в том, что она не требует специального помещения, оборудова­ния и подготовки. Процесс совмест­ной с ребенком игры органично включается в режим дня (лучше рано утром или вечером, когда в группе мало детей).

Для игровой терапии достаточно стандартного набора игрушек и под­собных средств. Известно, что дети очень любят возиться с водой и песком. А как мы на это обычно реагируем? «Не подходи, не бери в рот, брось сейчас же!» Так и не успевает маленький исследователь удовлетворить свое любопытство. А с годами желание поближе познако­миться с тем, с чем знакомиться запрещают, накапливается. И в под­ростковом возрасте это любопытство может принять неожиданную форму.

Ну а если разрешить детям пере­жить «песочный период»? Пусть копа­ются в мокром песке, закапывают в нем машинки и куклы, строят домики и готовят обед. Любопытно, что чем аккуратнее и воспитаннее ребенок, тем длительнее «песочный период».

Песок и вода могут по желанию ребенка превратиться во что угодно. Не существует правильного или не­правильного способа игры с песком и водой, поэтому ребенок всегда может быть уверен в успехе.

Одним из наиболее важных аспектов игровой терапии является установление ограничений, которые дают детям возможность научиться самоконтролю. Ограничения должны быть минималь­ными и выполнимыми. Их нужно обозначить спокойным тоном как нечто само собой разумеющееся. Когда сообщать о запретах? Ответ прост: они не нужны до тех пор, пока они не нужны.

Процесс установления запретов де­лится на несколько этапов.

Этап 1. Признайте желания, чувства и потребности ребенка, Выраженное в словах понимание чувств часто помогает ослабить их интенсивность. Это особенно важно в случае проявления ребенком гнева и часто достаточно для того, чтобы он изменил свое поведение.

Этап 2. Сообщите ребенку об ограничениях так, чтобы у него не осталось ни малейшего сомнения в том, что можно, а что нельзя. Расплывчатые или неясные запреты мешают ребенку принять на себя ответственность и действовать соответственно.

Этап 3. Укажите ребенку приемлемую альтерна­тиву,

Вот как описывает момент наложе­ния запрета в процессе игровой терапии известный психотерапевт Лэндрета Г. Л. в книге «Игровая терапия: искусство отношений» (М.: Международная педагогическая акаде­мия, 1994.- С. 226). .

Терапевт. Роберт, я вижу, ты и в самом деле на меня рассердился.

Роберт. Да! И сейчас точно тебя пристрелю.

Терапевт. Ты так сильно рассердил­ся на меня, что готов меня застре­лить. (Роберт к этому времени заря­жает ружье и начинает прицеливаться в терапевта.) Но я здесь не для того, чтобы в меня стреляли.

Роберт (прерывает врача прежде, чем тот успевает изложить ограничения). Ты не можешь остановить меня. Никто не может! (Прицеливается.)

Терапевт. Ты такой сильный, что никто не может тебя остановить. Но я здесь не для того, чтобы в меня стреляли. Ты можешь представить себе, что Бобо — это я (указывает на Бобо — куклу с непрорисованным лицом), и выстрелить в Бобо?

Роберт (разворачивает дуло, прицели­вается в Бобо и вопит). Получай!

Самое главное в этой беседе, что взрослый принимает агрессивность ребенка, причем не только помогает ему выразить свои чувства в социаль­но приемлемой форме, но и учит управлять собственным поведением.

Этап 4. Предъявите ребенку ультиматум -возможность последнего выбора, Его условия должны быть сформулированы очень четко, чтобы ребенок понял, что он стоит перед последним выбором, и теперь все, что он сделает, станет следствием его собственного решения. Например, «Если ты решишь все-таки выстрелить в меня, значит, ты принял решение больше не играть сегодня с ружьем; покинуть игровую комнату и т. д.» Если ребенок продолжает демонстрировать свои агрессивные намерения, условия ультиматума реализуются, но ребенок не чувствует себя нака­занным, а воспринимает действия взрослого как естественное следствие своего выбора.

Какие результаты дает игровая тера­пия? Дети, с которыми систематически занимаются по этой методике, приоб­ретают способность управлять своим поведением; легче переносят запреты; становятся более гибкими в общении и менее застенчивыми; легче вступают в сотрудничество; выражают гнев более «пристойными» способами; в их игро­вой деятельности начинают преобла­дать сюжетно-ролевые игры с отобра­жением взаимоотношений людей.

Смогут ли работать по этой методи­ке воспитатели? Несомненно. Ведь главное для достижения результатов не психологические знания, а умение тонко чувствовать состояние ребенка и разговаривать с ним на одном языке. С этой точки зрения многим воспитателям нет равных. Нужна ли эта форма работы в детском саду? Мне хочется ответить словами ребенка: «Когда я к вам иду, мне всегда весело». Ради этого стоит работать.

**2.3. Методика диагностики и коррекционных занятий с детьми, склонными к аффективным проявлениям**

В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова говориться, что аффекты могут легко возникнуть у маленьких детей в следствии неудовлетворения потребностей ребенка или любого конфликта.

В результате неправильного воспитания склонность к аффектам может занять в жизни ребенка значительное место и неблагоприятно повлиять на развитие характера.

Если ребенок приучен к тому, что его желание легко и беспрепятственно удовлетворяются окружающими ребенка людьми, то непривычное для ребенка появление препятствий на пути удовлетворения его потребностей и желаний может вызвать аффекты гнева, ярости. А это можно продиагностировать в ходе наблюдения за поведением ребенка, за его эмоциями, переживаниями.

В младшем и среднем дошкольном возрасте дети очень эмоциональны. Эмоции у них выражаются более бурно и непосредственно по сравне­нию со взрослыми, придавая их жизни особую выразительность. Одна из причин возникновения тех или иных переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми, взрослыми и детьми. Когда взрослые ласково относятся к ребенку, призна­ют его права, а сверстники хотят с ним дружить, он испытывает эмоцио­нальное благополучие, чувство уве­ренности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение.

Эмоции выполняют оценочную роль, побуждают человека к деятельности, влияют на накопление и актуализацию его опыта.

При изучении эмоциональных явле­ний психологи разделяют их в зависи­мости от того, какое место занимают они в регуляции поведения и деятель­ности[6,71]. К первой группе относятся настроения — более или менее дли­тельные эмоциональные состояния, об­разующие исходный фон жизнедея­тельности. Ко второй — чувства: устойчивые эмоциональные отношения к определенному человеку или предме­ту. К третьей — собственно эмоции, реализующие психическое отражение и состояние организма. Так, ребенок старшего дошкольного возраста, ощу­щая потребность в положительной оценке окружающих его взрослых и сверстников, стремится к общению с ними, раскрытию своих способностей. У получившего признание окружаю­щих ребенка преобладает радостное настроение. Если же со стороны близких людей ребенок не находит отклика, то настроение у него портит­ся, он становится раздраженным, печальным или назойливым, с часты­ми вспышками гнева или приступами страха. Это свидетельствует о том, что его потребность не удовлетворена. И тогда можно говорить об эмоциональ­ном неблагополучии ребенка, под которым понимается отрицательное эмоциональное самочувствие. Эмоци­ональное неблагополучие может воз­никать в разных ситуациях, например при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, особенно в спортивных и других соревнованиях, на занятиях или в ситуациях жесткой регламентации жизни в детском саду.

Наиболее острые и устойчивые отри­цательные эмоции ребенок испытывает при негативном отношении к нему окружающих людей, особенно воспита­теля и сверстников. На занятиях по развитию речи Вова стремился пра­вильно ответить на вопрос воспитате­ля, назвать предметы из стекла. Он назвал бутылку, что вызвало смуще­ние воспитателя, и он не отметил правильный ответ Вовы. Затем он назвал чашку, которая уже была названа Катей. Воспитатель это под­черкнул. Когда же Вова сказал, что тарелка тоже стеклянная, его ответ был назван неправильным. На следу­ющем занятии Вова не старался ответить быстрее всех, не тянул руку, был молчалив и печален. На этом примере можно проследить, каким образом действия воспитателя приве­ли к негативному эмоциональному состоянию ребенка. Во-первых, Вова не получил положительного подкрепления своей познавательной актив­ности и ощутил неудачу своей дея­тельности, а во-вторых, не нашел понимания в общении с воспитате­лем. Кроме того, мог понизиться и его социальный статус в группе, поскольку ситуация происходила на глазах у сверстников.

Другой случай. На прогулке Вита­лик замахнулся на Колю лопаткой, хотя никаких видимых причин для этого не было. При наблюдении за поведением этого ребенка в свобод­ной игре выявилось, что другие дети не хотят с ним играть, избегают его, хотя он пытался вовлечь в игру то одного ребенка, то другого. В ситуации наблюдения один воспита­тель читал группе детей книгу, другой организовал игру в кубики. Некоторые дети играли самостоятель­но. Именно с ними и пытался установить контакт Виталик. Оказа­лось, что он новичок и еще не адаптировался к новым условиям. Однако воспитатели не обратили внимание на то, что у ребенка не складываются отношения со сверст­никами, он становится изгоем. Они не попытались помочь ему войти в группу сверстников.

Отрицательные эмоции, вызванные взаимоотношениями с окружающими, выступают в виде различных пережи­ваний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться ярко и непосредственно в речи, мимике, позе, движениях или ина­че—в особой избирательности дейст­вий, поступков, отношения к другим людям. Из двух приведенных приме­ров видно, что у Вовы эмоциональное неблагополучие проявляется в виде обиды, которое в дальнейшем может привести к застенчивости и замкну­тости, а у Виталика преобладают раздражительность и гнев, которые усиливают его агрессивность.

Реагировать на слова и поступки людей, проявляя различные эмоции, ребенок научается в общении со взрослым. В младенчестве впервые возникает такое эмоциональное обра­зование, как привязанность к близко­му человеку, которая в дальнейшем приводит к возникновению нравст­венных чувств. Ребенок приучается радоваться и печалиться вместе со взрослым в середине второго года жизни.

Большое влияние на эмоции и чувства детей оказывает игра. Игра представляет интерес для детей только тогда, когда она реализуется в эмоци­онально насыщенной форме.

Наблюдая определенные игровые си­туации, воспитатель может понять, какие эмоции испытывает ребенок и какое влияние могут иметь обнаружен­ные эмоциональные состояния на раз­витие его личности. В процессе наблюдения за детской игрой воспита­телям необходимо обращать внимание на следующее. Хотят ли дети поиграть вместе или стараются избегать друг друга? Как включаются в игровое обучение? Принимают ли чужую ини­циативу или сопротивляются ей? Кто всегда находится в центре игры, а кто молча наблюдает издали? Какие отно­шения преобладают в игре — доброже­лательные или конфликтные? Какие эмоции преобладают — положительные или отрицательные?

Положение ребенка в группе, харак­тер его взаимоотношений со сверс­тниками существенно влияют на его эмоциональное состояние и психичес­кое развитие в целом. От этого зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, находится в состоянии эмоционально­го комфорта. Известные детские пси­хологи Репина Т.А., Мухина В.С. предлагают следующие типы детей в зависимости от их положения в группе сверстников.

• «Предпочитаемые» дети находятся в группе в атмосфере любви и поклонения. Их ценят за красоту, обаяние; за способность быстро реа­гировать в разных ситуациях и быть лояльным; за уверенность в себе; за способность не колеблясь брать на себя ответственность, не бояться риска и пр. Однако дети с особенно высокой популярностью могут стать излишне самоуверенными, «заразиться звездной болезнью».

• «Пренебрегаемые, изолированные» дети часто чувствуют по отношению к себе равнодушие сверстников или их снисходительность. Их принимают в игру на роли, которые другие не захотели играть. Они обидчивы, за­частую восстают против навязанных условий жизни в группе, становятся агрессивными или идут по пути беспрекословного подчинения лидеру, превращаются в его тень и, таким образом, получают его защиту, купа­ются в отблесках его славы. Таким детям постоянно не хватает общения со сверстниками. Чувства их остры:

они могут испытывать привязанность к кому-то из группы или ненавидеть за пренебрежение к себе. «Пренебрегаемыми, изолированными» дети ста­новятся по разным причинам. Один редко ходит в детский сад, и дети фактически мало его знают. Другой только начал посещать данную груп­пу. Третий имеет физические недо­статки, например, толстый и неуклю­жий не может на равных играть в подвижные игры и т. п. В то же время у детей свои критерии оценки членов коллектива, и они не всегда и не во всем совпадают с мнением взрослых. Таким образом, эмоцио­нальное благополучие детей зависит не только от того, как их оценивают взрослые, но и от мнения сверстни­ков.

Эмоциональное неблагополучие, свя­занное с затруднениями в общении, может приводить к различным типам поведения,

• Первый — это неуравновешенное, импульсивное поведение, характерное для быстро возбудимых детей. При возникновении конфликтов со сверс­тниками эмоции этих детей проявля­ются во вспышках гнева, громком плаче, отчаянной обиде. Негативные эмоции в этом случае могут быть вызваны как серьезными причинами, так и самыми незначительными. Бы­стро вспыхивая, они также быстро угасают. Их эмоциональная несдержанность и импульсивность приводят к разрушению игры, к конфликтам и дракам. Однако эти проявления ситу­ативны, представления о других детях остаются положительными и не пре­пятствуют общению.

• Второй тип поведения характери­зуется устойчивым негативным отно­шением к общению. Обида, недоволь­ство, неприязнь надолго задерживают­ся в памяти, но они более сдержан­ны, чем дети первого типа. Они избегают общения и как будто равно­душны к окружающим. Однако они пристально, но незаметно следят за событиями в группе и за отношения­ми воспитателей и детей. Эмоцио­нальное неблагополучие этих детей связано с неудовлетворенностью отно­шением к ним воспитателя, недоволь­ством детьми, нежеланием посещать детский сад.

• Основной чертой поведения детей третьего типа является наличие у них многочисленных страхов. Следует от­личать нормальные проявления страха у детей от страха как свидетельства эмоционального неблагополучия. Страхи детей, за исключением боязни громких звуков и падения, не являют­ся врожденными. Однако начиная с первого года жизни у них может развиться множество страхов. Некото­рые возникают в ответ на реальные обстоятельства, например, боязнь собак вообще зачастую вызвана ситуа­цией, в которой ребенок был напуган конкретной собакой. В других случаях виноваты сами взрослые, которые пугают детей возможным наказанием типа: «Если ты будешь плохо себя вести, я отдам тебя плохому дяде». Один мальчик отказывался ложиться спать в кровать, плакал, в конце концов засыпал в кресле одетый. Как выяснилось потом, мать наказывала его за то, что он во сне мочился в кровать. Мальчик вынужденно бодр­ствовал из-за боязни повторения этой ситуации и последующего наказания. Часто старшие дети пугают младших разными ужасами, монстрами и т. п. Таким образом, при нормальном эмоциональном развитии страх бывает связан с какими-либо пугающими предметами, животными, иногда с неопределенностью ситуации. В этом случае страх является необходимым эмоциональным звеном в поведении, мобилизующим действия, направлен­ные на самосохранение или преодоле­ние опасности.

Страхи условно можно разделить на ситуационные и личностно обусловлен­ные. Ситуационный страх возникает в необычной, крайне опасной или шо­кирующей ребенка обстановке. Лич­ностно обусловленный страх предо­пределен характером человека, напри­мер его склонностью к переживанию тревоги, и может появляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми. И в страхе, и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т. е. в них отражается восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности. Тревога — это состояние беспокойства в предчувст­вии реальной или воображаемой опас­ности. Наиболее часто тревога прояв­ляется в ожидании какого-либо собы­тия, которое трудно предугадать и которое может угрожать неприятными последствиями. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального не­благополучия, может иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональ­ный шок, потрясение), затяжное, труд­но преодолимое течение, полное отсут­ствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на фор­мирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру.

Большинство детей начиная с 3-лет­него возраста боятся: оставаться одни в комнате, квартире; нападения банди­тов; заболеть, заразиться; умереть; смерти родителей; каких-то людей; папу или маму, наказания; сказочных персонажей (Баба Яга, Кощей и т. п.), опоздания в детский сад; страшных снов; некоторых животных (волк, со­бака, змея, паук и т. п.); транспорта (машина, поезд); стихийного бедствия; высоты; глубины; замкнутого про­странства; воды; огня; пожара; крови; уколов; врачей; боли; неожиданных резких звуков[7,28]. Среднее число страхов у девочек выше, чем у мальчиков. Наиболее чувствительны к страхам дети 6—7-летнего возраста.

Иначе обстоит дело у детей с эмоциональным неблагополучием. Их страх, как правило, не связан с какими-то предметами или ситуация­ми и проявляется в форме тревоги, беспричинного, беспредметного стра­ха. Если пугливый ребенок попадает в трудную ситуацию, он начинает вести себя непредсказуемым образом. В этом случае самые незначительные предметы и ситуации фиксируются ребенком, и именно их впоследствии он начинает бояться. Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребен­ка, тем больше возможность возникно­вения ситуаций, вызывающих труднос­ти взаимодействия ребенка с внешним миром. Ребенок становится малокон­тактен, тревожен, испытывает разно­образные стойкие страхи; у него неадекватная самооценка. Другие дети, наоборот, начинают проявлять агрессивное поведение, однако сила и форма их действий могут быть совер­шенно неадекватной реакцией на ситуацию.

В ряде случаев возникшая реакция на травмирующую ситуацию может закрепляться и формировать устойчи­вое агрессивное поведение, что при­водит к серьезным нарушениям во взаимодействиях ребенка с окружаю­щим. Это вызывает отрицательное отношение со стороны окружающих его взрослых и сверстников, что еще больше усиливает травмирующую си­туацию и провоцирует вновь и вновь агрессию ребенка. В более легких случаях агрессия выражается в словес­ной форме, в более тяжелых — это физическая агрессия (драка, разруше­ние, нанесение повреждений себе или другим), что представляет опасность как для самого ребенка, так и для окружающих. В более легких случаях агрессия выполняет преимущественно защитную функцию и может снижать­ся благодаря воспитательным воздействиям, направленным на ее преодо­ление, на преобразование в социально более приемлемые формы взаимодей­ствия ребенка с окружающим миром. В более сложных случаях агрессивные действия возникают импульсивно, в меньшей степени связаны с реальной ситуацией. Ребенок в них особенно напряжен, не получает облегчающей эмоциональной разрядки в результате своих агрессивных проявлений. Как определить эмоциональное состояние ребенка?

Существует большое количество ме­тодов психологической диагностики вообще и эмоциональной сферы ре­бенка в частности. Однако в случае педагогической оценки далеко не все они могут быть использованы непо­средственно воспитателем.

Это объясняется, во-первых, тем, что воспитатели не имеют достаточной психологической подготовки, чтобы правильно интерпретировать результа­ты тестирования. В некоторых детских садах г. Владимира была апробирована методика определения импульсивности ребенка. Воспитатели заполняли бланк, в котором фиксировались про­явления импульсивности в повседнев­ной жизни ребенка, в его взаимодейст­вии со сверстниками и взрослыми, в игровой и учебной деятельности. Затем воспитатели записывали свое отноше­ние к этому тесту, его положительные и отрицательные стороны с их точки зрения. Оказалось, что многим воспи­тателям не понятны некоторые утверж­дения теста, поскольку им не ясен его психологический смысл. Так, в тесте есть утверждение: «Обидчив, но не злопамятен». В комментарии воспита­тель пишет, что формулировки можно расширить, так как некоторые дети и обидчивы, и злопамятны. То есть для воспитателя остается в стороне психо­логическая составляющая импульсив­ности, а именно склонность действо­вать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. Такой ребенок быстро и непо­средственно реагирует и нередко столь же быстро остывает, т. е. длительное сохранение в памяти обиды не являет­ся признаком импульсивности.

Во-вторых, очень часто результаты теста дают возможность воспитателю отнести ребенка, например, к группе тревожных или импульсивных детей и таким образом оправдать свою бездея­тельность в отношении конкретного ребенка. Такое его поведение провоцируется, как правило, отношени­ем к нему взрослых или сверстников. Он боится получить отрицательную оценку своих действий со стороны родителей, воспитателей или других детей. Может быть, такой ребенок боится не справиться с заданием, а гнев и раздражительность являются его по­веденческими редакциями на конкрет­ную жизненную ситуацию.

В связи с этим для педагогической оценки мы предлагаем в качестве ос­новного метода наблюдение. Вы видите ребенка каждый день, имеете возмож­ность тщательно исследовать его пове­дение в реальных жизненных обстоя­тельствах. Очень важно, чтобы такое наблюдение осуществлялось регулярно и вы бы могли оценить результаты своих воспитательных воздействий.

Зарубежные психологи предлагают следующие ситуации, в которых можно пронаблюдать и оценить степень эмо­ционального реагирования на них ре­бенка.

Страх

• Приход в детский сад, появление где-нибудь;

• незнакомая удивительная игрушка;

• поломка игрушки;

• плач, крик сверстника, друга;

• нападение сверстника, друга;

• незнакомый звук;

• воспитатель запрещает, ругается, кричит;

• незнакомая комната;

• появление незнакомых взрослых или детей;

• приближение незнакомых людей.

Гнев

• Уход матери;

• желание иметь что-то, чем облада­ет сверстник;

• желание иметь что-то, чем облада­ет воспитатель;

• желание иметь что-то, что нельзя взять;

• трудная игрушка, поломка игруш­ки;

• внимание близкого обращено на другого ребенка;

• другой ребенок забирает игрушку, нападает, дразнится, прячет игрушку;

• воспитатель забирает игрушку;

• физическое наказание;

• воспитатель обижает, ругается;

• наличие препятствия;

• возвращение матери.

Радость

• Приход, прибытие куда-либо;

• выполнение задания;

• смотрит в зеркало на себя;

• смотрит в зеркало на другого ребенка, друга;

• сверстник дурачится;

• внимание, похвала другого человека при взаимодействии, общении;

• смешной (незнакомый) звук.

Для оценки эмоциональных проявлений в той же работе была разработана пятибалльная шкала, в которой опредлены поведенческие реакции ребенка, пребывающего в том или ином эмоциональном состоянии. Наблюдая за ребенком в описанных выше ситуациях, можно по этой шкале \_оценить силу эмоционального состояния ребенка.

Страх

• 1 балл — спокоен, нерешителен, малоактивен.

• 2 балла — таращится, пялит глаза,смотрит и сторонится, уклоняется.

3 балла — морщится, хмурит брови, отворачивается, возбужден.

• 4 балла — отказывается смотреть, убегает, хнычет, дрожит.

• 5 баллов — хватается, цепляется за близкого, замирает, волнуется, плачет, визжит.

Гнев

• 1 балл — спокоен, отворачивается, хмурит брови, смотрит угрюмо.

• 2 балла — морщится, надувает губы, становится более активным, корчит рожи, возбужден, сдерживает слезы, отворачивается.

• 3 балла — убегает, хнычет, протя­гивает руки, крепко зажмуривается, колотит руками, сжимает кулаки.

• 4 балла — все отвергает, плачет, пронзительно кричит, дрожит, убега­ет, дерется, колотит руками.

• 5 баллов — орет,визжит, кидается чем-либо, набрасывается.

Радость

• 1 балл — расслаблен, слегка улыба­ется.

• 2 балла — напевает, глаза сияют, «щебечет» бормочет.

• 3 балла — обнимается, активно играет, широко улыбается.

• 4 балла — размахивает руками, скачет / прыгает, хвастается.

5 баллов — смеется , хохочет, дурачится, восторженно кричит.

Предложенные ситуации и шкалы оценок носят рекомендательный харак­тер. Они могут быть дополнены или изменены вами самостоятельно в соот­ветствии с возрастными особенностями детей. Так, эти шкалы более адекват­ны для детей трехлетнего возраста, чем для детей четырех — пяти лет. Попробуйте сами составить карты эмоционального состояния детей вашей группы, используя в качестве основы предложенные выше ситуации наблюдения и шкалы оценок пове­денческих реакций. Продумайте, в каких ситуациях вам удобнее наблю­дать ребенка, в каких наиболее ярко проявляются его эмоциональные ре­акции.

На психологическом тренинге вос­питателей детских садов самими воспитателями была предложена схема, включающая наблюдение за ребенком или группой детей в режимные моменты, в процессе организованной деятельности (учебной, спортивной, игровой) и свободной игры. Во всех перечисленных обстоя­тельствах имеют место как индивиду­альная деятельность, так и взаимодей­ствие с окружающими, взрослыми и сверстниками. Кроме того, такое деление в наибольшей степени соот­ветствует распорядку дня детского сада и не предполагает создания каких-то специальных эксперимен­тальных ситуаций. Наблюдение в эти моменты жизни ребенка в саду может включать описанные выше конкретные ситуации. Например, в режимный момент — уход матери. В индивиду­альной игре — поломка игрушки. В совместной игре — нападение сверс­тника, его плач и т. п. В то же время не стоит искусственно создавать ре­бенку неприятную ситуацию, чтобы посмотреть, как он на нее отреагиру­ет. Например, используя предложен­ную американскими психологами си­туацию попадания в незнакомую комнату, воспитатель приводил детей в кладовку и наблюдал за их реак­цией. Результаты такого исследования могут быть плачевны. Ребенок спосо­бен настолько сильно испугаться, что впоследствии придется преодолевать этот страх. Кроме того, он может засомневаться в привязанности к нему воспитателя, в своей защищен­ности, что снизит его уверенность в себе и вызовет негативное эмоцио­нальное состояние.

Поскольку основным методом педа­гогической оценки эмоционального со­стояния ребенка является наблюдение его индивидуальных внешних проявле­ний, воспитателю необходимо разрабо­тать схему фиксации результатов. Эта схема может разрабатываться каждым воспитателем самостоятельно, так как результаты наблюдений будут анали­зироваться только им. Можно исполь­зовать оценки в баллах, как было предложено выше, а также применять цвета или любые другие знакомые обозначения. Проявление эмоций очень индивидуально: в одних и тех же обстоятельствах один ребенок разозлится, а другой застесняется или испугается. Поэтому внимательно нужно следить, как именно конкретный ребенок реагирует на ту или иную ситуацию, и именно его реакции положите в основу оценки его эмоци­онального состояния. Можно предло­жить следующую схему трехбалльной оценки:

• 1 балл — равнодушен, внешние проявления эмоции отсут­ствуют или выражены незначительно.

• 2 балла — эмоциональные проявле­ния выражены средне (мимикой, позой, словами и т. п.).

• 3 балла — эмоции выражены сильно (мимикой, речью, двигательной активностью).

С помощью такой обобщенной шкалы вы можете оценивать проявления как эмоционального неблагополучия, так и эмоционального комфорта (радости).

Чтобы было легче отнести поведен­ческие реакции к определенной эмо­ции, предлагаем набор признаков, характерных для тревожного, импуль­сивного или аффективного поведения.

Вы фиксируете проявления тревож­ности в повседневном общении с ребенком, в его взаимодействии со сверстниками и взрослыми, близкими и посторонними. Вы наблюдаете, как ребенок выполняет учебные упражне­ния, включается в обучение, следите за его игровой активностью. При наличии эмоционального неблагополу­чия тревожное поведение ребенка характеризуется повышенной возбуди­мостью, напряженностью, скованнос­тью; страхом перед всем новым, незнакомым, непривычным; неуверен­ностью в себе, заниженной самооцен­кой; ожиданием неприятностей, не­удач, неодобрения старших; исполни­тельностью, развитым чувством ответ­ственности; безынициативностью, пас­сивностью, робостью; склонностью по­мнить скорее плохое, чем хорошее.

Если признаков тревожного поведе­ния нет вообще или их мало, хорошо это или плохо? Такой ребенок обычно слишком беззаботен, требует от взрос­лых неусыпного контроля. Он не учится на собственных ошибках, мо­ментально забывает о предостереже­ниях, падениях, ожогах, травмах и неудачах. Он безогляден и безудер­жен, самоуверен и бесцеремонен.

Ребенок с повышенной тревожностью, наоборот, чрезмерно робок и застен­чив, часто пугается.

Что такое импульсивность? Это особенность поведения человека, ко­торая заключается в склонности дейст­вовать по первому побуждению. Им­пульсивное поведение характерно для человека, который никогда не обду­мывает свои поступки, не сдерживает эмоций, не контролирует поведение с учетом интересов окружающих. Имульсивность свойственна дошкольни­кам в силу присущей им слабости контроля за своим поведением. При­знаками импульсивного поведения яв­ляются: неумение ждать, нетерпели­вость; легко возникающие и быстро проходящие обиды; вспыльчивость, не­сдержанность, раздражительность; лег­кая переключаемость внимания, отвлекаемость; беззаботность, легкомыслие, безответственность; нелюбовь к одно­образной, скрупулезной работе; жажда новых впечатлений, перемен.

Встречаются ли дети совершенно неимпульсивные, умеющие ждать,

сдержанные, сосредоточенные? Ответ, вероятно, будет отрицательный. Выра­женность импульсивного поведения может быть очень разной. Одни чрезмерно импульсивны в новой об­становке; другие склонны к такому

поведению при выполнении однооб­разной работы; третьи становятся несдержанными и нетерпеливыми, когда заболевают. Понаблюдайте за воспитанниками, особенно за группой детей, поведение которых характери­зуется признаками импульсивности. Попробуйте определить условия, ко­торые вызывают быструю и непосред­ственную реакцию ребенка.

Таким образом, используя перечис­ленные выше признаки поведения в случае появления эмоционального не­благополучия ребенка, можно состав­лять индивидуальные и сводные карты эмоциональных состояний детей в груп­пе. Как уже было сказано, карты раз­рабатываются самим воспитателем.

По такой схеме можно ежеднев­но фиксировать проявления каждого из описанных выше эмоциональных состояний, характерных для поведе­ния ребенка в различные моменты его жизни в детском саду. Рекомендуется делать к таблице примечание, где будут расшифровываться самые зна­чительные случаи. К режимным мо­ментам можно отнести ситуации при­хода-ухода, сна, одевания, принятия пищи и т. п. Организованная деятель­ность включает в себя как всякого рода занятия, так и праздники, экскурсии, соревнования. По собст­венному усмотрению вы можете под­готовить схему каждого из трех основных разделов, разбив их на более конкретные ситуации, а затем фиксировать и анализировать поведе­ние ребенка в каждом блоке отдельно. Сюжетно - ролевая игра является веду­щей деятельностью для ребенка-до­школьника, поэтому много информа­ции можно получить, наблюдая за игрой детей в группе. Однако не все дети вовлекаются в сюжетно-ролевую игру, они могут играть индивидуально или с воспитателем. В связи с этим фиксация их эмоционального состоя­ния в процессе такой игры также необходима. Может быть, ребенок вынужден играть сам, потому что его не берут в совместную игру, и он испытывает из-за этого эмоциональ­ный дискомфорт. Бывают случаи, когда воспитателю необходимо занять ребенка, самому поиграть с ним, чтобы улучшить ему настроение. Дру­гой ребенок, наоборот, предпочитает играть в одиночестве. Если он споко­ен и доволен, не стоит насильно привлекать его к совместным играм или относить к категории «изгоев». Такое состояние говорит о том, что у него все хорошо. Как и любому человеку, ему хочется побыть одному. Помните о том, что дети в детском саду вынуждены находиться в одной и той же компании. Старайтесь наблю­дать за каждым ребенком регулярно в течение довольно длительного времени. Это поможет вам установить, каким именно образом каждый ребенок реа­гирует на ту или иную ситуацию. Кроме того, вам станет ясно, какая область жизнедеятельности в детском саду вызывает у него эмоциональный дискомфорт. Такая информация по­зволит вам помочь каждому ребенку индивидуально, облегчить ему жизнь именно там, где это требуется.

По такому же типу можно составить и схему наблюдений за эмоциональ­ным состоянием группы детского сада. Поскольку вы уже выявите тип реагирования каждого ребенка на травмирующую ситуацию, можно в групповую схему заносить обобщен­ные оценки положительных и отрица­тельных эмоций. Это могут быть оценки степени проявлений радости (Р), гнева (Г) и страха (С) (табл. 1).

Таблица 1. Схема наблюдения и оценки эмоциональных состояний группы детей

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия | Деятельность в режимные моменты | | Организованная деятельность | | Неорганизованная деятельность (свободная игра) | | |
|  | Индивидуаль­ное поведение | Поведение в общении | Индивидуаль­ное поведение | Поведение в общении | Индивидуаль­ная | Совместная |
| 1. 2. | Р Г С | Р Г С | Р Г С | Р Г С | Р Г С | Р Г С | |

Как установить причины эмоционального неблагополучия детей?

На следующем этапе педагогической оценки эмоционального состояния ребенка-дошкольника надо установить причины эмоционального неблагопо­лучия, определить объект или ситуа­цию, вызвавшую травмирующие пере­живания.

В рассказах о «неблагополучных», «проблемных» детях воспитатели в большинстве случаев в качестве таких причин называют неблагоприятную

обстановку в семье. Действительно, семья играет значительную роль в развитии ребенка. Однако хочется напомнить, что ребенок находится в детском саду больше половины време­ни, в которое он активен. В связи с этим воспитателям прежде всего необ­ходимо выявлять причины эмоцио­нального дискомфорта, возникающие у ребенка во время его пребывания в детском саду. Пользуясь предложенными выше схемами наблюдения и фиксации эмоционального состояния ребенка, можно не только оценить это состояние и определить его сте­пень, но и понять причины, вызвавшие те или иные эмоции. Например, вы отмечаете, что в режимный момент в разделе, характеризующем индивиду­альное поведение, у ребенка устойчи­вые внешние проявления страха. В этом случае вы обращаете внимание на те ситуации, которые его вызыва­ют. Может быть, Петя не умеет сам завязывать шнурки и испытывает страх перед возможной неудачей, а у Васи не получается самостоятельно есть? Наблюдая за поведением Кати в процессе общения, вы заметили, что она старается привлечь ваше внима­ние то новым платьем, то новой прической. Вы были заняты и всего пару раз не обратили на это внима­ния — в результате девочка обиде­лась, стала робкой и замкнутой. Индивидуальная схема поможет вам сориентироваться, когда именно вы совершили промах. Ориентируясь на групповую схему, вы можете опреде­лить, в какие моменты и какие ваши воспитательные или образовательные действия вызывают у детей состояние дискомфорта, а какие доставляют им удовольствие. Например, вы видите, что в организованной деятельности у детей в большинстве случаев средние проявления гнева или страха, в совместной игре — преобладает ра­дость. Значит, вам больше удается просто общаться и играть с детьми. Обратите внимание на ваши действия и стиль общения на занятиях. Более тщательный анализ своей деятельнос­ти в этой сфере проводите по индивидуальным схемам, где указаны числа. Таким образом легко восстано­вить в памяти травмирующее событие для каждого ребенка, установить его повторяемость. Если вы видите, что одна и та же ситуация на занятиях вызывает негативные эмоции у мно­гих детей, вам следует проанализиро­вать и пересмотреть свои действия.

Несмотря на то, что вы не в состоянии устранить негативные при­чины, влияющие на эмоциональное благополучие ребенка в семье, инфор­мация о ней даст вам возможность помочь ребенку преодолеть многие отрицательные эмоции. Целесообраз­но провести анкетный опрос родите­лей или других близких ребенку людей. Семья с ее своеобразным, только ей присущим психологическим климатом (общим эмоциональным на­строением его членов) оказывает решающее влияние на эмоциональное самочувствие ребенка. Для уточнения своих наблюдений, помимо предло­женных выше схем наблюдения, его родителям хорошо задать вопросы, характеризующие сон, аппетит и эмо­циональное состояние (настроение) их ребенка.

Как было показано, эмоциональное благополучие дошкольника и в целом развитие его личности в большой степени определяется его отношениями со сверстниками, оценками со стороны товарищей. Многое меняется. Дружес­кие связи возникают и угасают. Дети ссорятся и мирятся. Один и тот же ребенок в начале года может быть «звездой, предпочитаемым», а через несколько месяцев утратить свой авторитет, и наоборот. Поэтому изу­чать взаимоотношения детей в группе следует постоянно, а фиксировать результаты раз в 1—2 месяца, чтобы иметь возможность вовремя вмешать­ся, помочь отвергаемым детям, найти путь повышения статуса детей изоли­рованных.

Как изучать взаимоотношения дошкольниов? Можно в течение какого-то определенного времени (например, во время свободной игры или прогул­ки) отмечать, сколько раз и кто именно обращался к ребенку, положе­ние которого в группе вы изучаете, и сколько раз он сам проявлял инициа­тиву в установлении контактов. Задавайте ребенку вопросы о том, с кем он дружит, с кем бы хотел дружить, нравятся ли ему дети в группе, кто не нравится и почему. Нужно постараться выяснить, хочется ли ребенку вообще посещать детский сад. Необходимо посмотреть, как он будет реагировать на ваши вопросы, фиксируйте интонацию, за­минки, нежелание отвечать, несовпа­дения в ответах. Например, ребенок может среди своих друзей назвать того, кто его другом реально не является. Это говорит о том, что ребенок выдает желаемое за действи­тельное и его, возможно, беспокоит отсутствие дружеского расположения конкретного сверстника. Отсюда не­далеко и до появления отрицательных эмоций.

Чтобы получить более непосредст­венные ответы, облегчить дошкольни­ку задачу оценки взаимоотношений. Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко предлагают проводить беседу в игро­вой форме[6,95], используя кукол-марио­неток, сказочных персонажей, героев мультфильмов. В такой игре ребенку, использующему роль кого-то из игру­шечных участников эксперимента, предлагают вообразить своего героя в детском саду. Пусть этот персонаж ответит: с кем бы он хотел сидеть за одним столом? С кем ему приятнее всего играть в саду и дома? Кому бы он дал поиграть свою любимую игрушку? Сопоставьте результаты, по­лученные в беседе и в игровой ситуации. Есть ли различия? Как вы думаете почему?

Вы уже убедились, что отвечать на прямые вопросы типа «Кто тебе нра­вится?» ребенку трудно, поэтому пред­лагаем провести исследование взаимо­отношений, используя классический метод социометрии в удобной для дошкольников форме [19,73]. Можно Организовать игру «Секрет». Каждого ребенка «по секрету» от остальных просят по собст­венному выбору подарить предложен­ные ему три открытки трем детям группы. Подготовьте список детей группы и поставьте против каждой фамилии порядковый номер. Для каж­дого участника понадобится один кон­верт. Игру проводят двое взрослых, не работающих в группе (воспитатель дру­гой группы, методист или заведую­щий). Перед началом эксперимента ребенку говорят: «Сегодня дети нашей группы будут играть в интересную игру, которая называется «Секрет». По секрету, чтобы никто не узнал, все будут дарить друг другу красивые кар­тинки». Для облегчения выполнения задания можно сказать ребенку: «Ты будешь дарить детям, а они, наверное, подарят тебе». Далее ребенку дают три открытки и говорят: «Ты можешь по­дарить их тем детям, которым захо­чешь, только каждому по одной. Если хочешь, можно подарить картинки и тем детям, которые сейчас болеют». Для удобства можно использовать кон­верты с именами каждого ребенка группы. После того как ребенок сделал выбор, он выходит из группы, чтобы не встречаться с другими детьми до окончания эксперимента. Когда пос­ледний ребенок выйдет из группы, быстро посмотрите конверты и нане­сите в специально заготовленную таб­лицу с фамилиями цифры, стоящие на картинках. Например, Аня получила картинки с номерами 11, 8, 5. Вы ставите эти цифры против ее фамилии в таблице, чтобы знать, кто именно симпатизирует этой девочке. (Внима­ние: если какие-то конверты оказались пустыми, вы отметьте это в своей таблице, но тут же положите в них лишние картинки, чтобы не заставлять детей переживать отрицательные эмо­ции.) Затем все дети приглашаются в группу. Им предлагается сосчитать, у кого сколько картинок. Тот, кто на­брал больше всех, становится победи­телем. Для детей игра окончена, для вас — еще нет. Впереди — обработка материала. Подсчитывают число общих и взаимных выборов, количество детей, попавших в группы «предпочитаемых», «изолированных», «приня­тых». Дети, получившие 6—7 «подар­ков», попадают в «предпочитаемые»; 3—5 — это «принятые»; 1—2 — «непри­нятые»; не получившие ничего — «изо­лированные».

Прежде чем делать окончательные выводы, игру с новым набором материалов можно повторить через 2—3 недели. Тогда случайные, сиюми­нутные антипатии и симпатии можно будет сопоставить с более устойчивы­ми взаимоотношениями.

Подсчитав, сколько детей находится на каждой выделенной ступеньке («предпочитаемые», «принятые», «не­принятые» и «изолированные»), можно сделать вывод об уровне благополучия взаимоотношений в целом, о климате в группе. Хороший климат — большин­ство детей попали в «предпочитаемые» и «принятые», удовлетворительный — количество «предпочитаемых» прибли­зительно равно количеству «изолиро­ванных». Важный показатель благопо­лучия взаимоотношений — взаимность выборов. Находят ли дети отклик на стремление к общению?

Как помочь ребенку преодолеть негативное эмоциональное состояние?

Итак, вы зафиксировали эмоцио­нальные переживания того или иного ребенка в различных условиях, про­анализировали причины, вызывающие эмоциональное неблагополучие, и вы­явили присущий ему тип реагирова­ния на травмирующую ситуацию или предмет. Ваша задача на следующем этапе заключается в том, чтобы найти способы преодоления негативного эмоционального состояния или, в крайнем случае, компенсации тех неблагоприятных условий, которые его вызвали.

Например, ребенок часто пугается. Лучший выход из положения — установить причину страха и попы­таться снять ее или помочь ребенку посмотреть на пугающую ситуацию с другой точки зрения. Так, в извест­ном мультсериале «Ну погоди!» волк показан не столько страшным, сколь­ко глупым и неуклюжим, заяц с легкостью побеждает его. Такой волк вызывает даже сочувствие, а сами ситуации в мультфильме приводят ребенка к выводу, что волки могут быть не страшные, а смешные.

Вернемся к нашим примерам. Вова, переживая неуспех своей деятельности на занятиях по развитию речи, стал печальным и замкнутым. В этом случае налицо признаки тревожного поведения. Его эмоциональный дис­комфорт связан с ожиданием оценки, которую ему даст воспитатель на следующем занятии, предчувствием несправедливости по отношению к себе. Пока не упущен момент, Вову желательно поощрять, положительно подкреплять правильные ответы, под­бадривать, выражая уверенность в том, что он справится с заданием. Ни в коем случае не следует обсуждать при всех его неправильные ответы. Очень спокойно надо объяснить ре­бенку, в чем его ошибка; при этом подчеркнуть, что многие так ошиба­ются, ничего страшного в этом нет.

Другой пример. Виталик раздражи­телен, часто испытывает гнев. В данном случае агрессивные признаки в поведении объясняются его положе­нием в группе. Как повысить его статус? Виталик переживает сложный процесс привыкания к данной группе, к воспитателям, к детскому саду вообще. Отношения с детьми устанав­ливаются трудно. В таком случае многое зависит от воспитателей. По­старайтесь почаще хвалить и подбад­ривать его в присутствии других детей. Выясните, чем он интересуется, что у него лучше всего получается. Давайте ему задания, которые он заведомо сможет выполнить хорошо и тем самым выделиться среди окружа­ющих его детей. Во время свободной игры проявите заинтересованность, поиграйте немного с ним сами. Вы увидите, что другие дети это отметят, в дальнейшем захотят включиться в игру сначала совместно с вами, а затем примут в свои игры и его.

В любом случае тактика воспита­тельных воздействий по преодолению агрессии должна строиться в зависи­мости от предполагаемой природы агрессивного поведения ребенка. В одном случае следует игнорировать агрессию и не фиксировать на ней внимание, в другом — включить агрессивные действия в игру, придав им новый смысл. Например, поиграй­те в Тома и Джерри. Этот мультсери­ал любят все дети. Его персонажи пытаются причинить побольше вреда друг другу, а чем это заканчивается — знают все. Юмористическая форма агрессивных проявлений позволяет придать им социально приемлемый, эмоционально насыщенный смысл. Важно показать ребенку, что, пребы­вая в гневе или ярости, он может быть смешон. В некоторых случаях необходимо не принимать агрессию и установить запрет на подобные дейст­вия. Если в основе агрессивных действий лежит страх, следует устано­вить его причину и добиваться эмоционально положительного разре­шения травмирующей ситуации. Часто агрессивное поведение ребенка — это способ привлечь к себе ваше внима­ние и внимание других детей. Поста­райтесь поощрять любые положитель­ные действия и тем более конструк­тивные результаты деятельности тако­го ребенка. Изучите его интересы и склонности, давайте ему задания, привлекательные для него. Попробуй­те заинтересовать ребенка заботой о ком-то слабом, требующем зашиты (животном, растении). Помогите ему освоить подчиненные, второстепенные роли.

Что делать, если ребенок импульсив­но реагирует на травмирующие ситуа­ции? Хвалите его в тех случаях, когда он сдерживается, пытается взвесить «за» и «против», потерпеть. Почаще обращайтесь к играм, успех которых зависит от терпения (например, из­вестная игра «Замри»). Можно ис­пользовать групповые задания, успеш­ность выполнения которых зависит от включенности и сосредоточенности каждого, от способности выполнить вовремя и хорошо свою часть зада­ния. Чтобы довести задуманное до конца, ребенок будет стараться пере­ступать через мелкие недоразумения и обиды ради достижения общей цели. Для этого организуйте небольшую группу детей, каждому дайте конкрет­ное задание, которое должно являться частью основного (его выполнение осуществляется только всей группой). Задание может быть любое: постройка большого дома или замка из кубиков, где каждый строит свою часть и в то же время должен приноровиться к действиям других.

Чтобы помощь ребенку в преодоле­нии негативных эмоциональных состо­яний была действенной, необходимо изучить его интересы и склонности, желания и предпочтения. С этой целью можно предложить ему ответить на следующие вопросы [8,90].

• Что ты любишь больше всего на свете?

• Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?

• Расскажи о своем любимом заня­тии: как ты гуляешь, играешь и пр.

• Расскажи, что ты больше всего не любишь (просто терпеть не можешь).

• Тебе все нравится в детском саду? Что бы ты хотел изменить?

• Представь, что я волшебница и могу выполнить любое твое желание. Что ты хочешь попросить?

Можно использовать прием, который заключается в завершении предложе­ний. Ребенку предлагаются незакон­ченные фразы. Пусть ребенок приду­мает, как их завершить. Чтобы ему было интересно, используйте кукол или игрушечных животных. Попросите ребенка вообразить, что он помогает мишке, который не умеет говорить, или переводит с языка животных вам, взрослому. Скажите ребенку: «Чтобы мишке было легче, я начну предложе­ния, а вы вместе закончите. Только надо это делать быстро, не задумыва­ясь надолго. Попробуем?» Зачем торо­пить ребенка? Чтобы получить более непосредственный ответ, который, как правило, более информативен. Создай­те непринужденную обстановку. Объясните, что правильных и неправиль­ных ответов в этой игре не бывает. Все ответы верны.

1. Когда я вырасту, я буду...

2. Мне скучно, когда...

3. Не люблю, когда...

4. Самое интересное — это...

5. Мой лучший друг...

6. Мне нравится...

7. Взрослые любят, когда...

8. Летом я люблю...

9. Когда я пойду в школу...

10. Мама сердится, если...

11. Мое самое любимое дело — это...

12. Мама всегда хвалит за...

13. Как меня ругали, когда...

14. Зимой лучше всего...

15. Папа меня всегда хвалит за...

Список фраз можно видоизменять, дополнять или сокращать. Обратите внимание на то, какие предложения вызвали у вашего испытуемого затруднения, а какие он завершил легко и быстро. Это может дать косвенную иформацию о психологическом климате в семье, наличии противоречий между желаниями ребенка и требованиями родителей.

Чтобы проследить динамику самоощу­щения ребенка в детском саду, можно предложить тестирование, направленное за изучение того, насколько продвину­лось социально-эмоциональное разви­тие ребенка в результате ваших воспи­тательных воздействий. Основные ас­пекты этого развития касаются отно­шений со взрослыми и сверстниками, также самостоятельности. Заготовьте вариант анкеты (см. правую колонку).

Такую процедуру рекомендуется по­вторять несколько раз в течение года, так как ваши воспитательные воздей­ствия, изменение социально-психоло­гического климата в семье и детском саду, социального статуса ребенка в группе сверстников могут повлиять в сторону снижения эмоционального неблагополучия у одних детей и увеличения у других.

Таблица

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Р И 0 | Р И 0 | Утверждения (Р — редко, И — иногда, 0 — обычно | |
|  |  |  | |
|  |  | Хорошо себя чувствует со | |
|  |  | взрослыми | |
|  |  | Может пользоваться по­ | |
|  |  | мощью взрослого | |
|  |  | | Может действовать со взрос­ |
|  |  | лым сообща | |
|  |  | Успешно действует под | |
|  |  | руководством взрослого | |
|  |  | Хорошо себя чувствует со | |
|  |  | сверстниками | |
|  |  | Хорошо себя чувствует в | |
|  |  | малой группе | |
|  |  | Хорошо себя чувствует в | |
|  |  | большой группе | |
|  |  | Может участвовать в делах, | |
|  |  | инициированных детьми | |
|  |  | Может выбрать себе занятие | |
|  |  | Может позаботиться о себе и | |
|  |  | своем имуществе | |
|  |  | Может выразить чувства | |
|  |  | словами | |
|  |  | Может наблюдать за | |
|  |  | действиями других | |
|  |  | Может реализовать чужие | |
|  |  | идеи и следовать примеру | |
|  |  | Может действовать в | |
|  |  | одиночку | |
|  |  | Может контролировать | |
|  |  | импульсы | |
|  |  | Может соблюдать очередь | |
|  |  | Может уладить разногласия | |
|  |  | со сверстниками | |

Изучение рисунков детей.

Изучение рисунков детей позволяет лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира.

Преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках детей подчеркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми ребенок не может справиться.

Яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм.

Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок, показывает уверенность и решительность.

Находясь в беспокойном состоянии дети рисуют мало, предпочитая другие виды деятельности.

Повышенная возбудимость находит свое выражение в неустойчивости изображения, его смазанности.

Особую ценность представляет рисование в группе по следующим, поочередно предлагаемым на каждом занятии темам: « В детском саду», « На улице, во дворе», «дома», «семья», «что мне снится страшное или чего я боюсь днем», что было со мной плохое или хорошее», «кем я хочу стать».

В рисунке на тему: « В детском саду» дети-эгоисты, не зависимо от своего реального положения, рисуют себя в центре группы.

У детей аффектиков обычно на рисунке мало сверстников или они отсутствуют совсем.

То же относится к рисунку на тему: «на улице, во дворе».

На рисунке «дома» изображается какая-либо семейная сцена.

Наиболее информативным является рисунок на тему: «семья».

Дается инструкция нарисовать всех с кем ребенок живет. При анализе рисунка следует учитывать объективное отражение семейной ситуации; порядок и близость расположения фигур и особенно место, где находится ребенок;. Между родителями или рядом с одним из них это говорит о более выраженной привязанности к одному из родителей).

Заслуживает внимание и размеры фигур, соотносимые с их ролью в семье и авторитетом для ребенка.

Тема: «что мне снится страшное или чего я боюсь днем» дает возможность отобразить наиболее яркий страх. Какой именно страх воспитатель не поясняет.

Тема: «самое плохое или хорошее» представляет возможность выбора событий, происходивших с детьми.

«Кем я хочу стать» - заключительный раздел тематического рисования в группе, вносящий в него оптимистическую струю и способствующий повышению уверенности ребенка в своих силах.

Следующим этапом рисования в группе может быть направленное на выявление страхов ( выяснить боится ли ребенок одиночества, заболеть, умереть, смерти родителей, некоторых людей, наказания, сказочных персонажей, опоздать в детский сад, темноты, животных, транспорт, высоты, глубины, тесной комнаты (замкнутого пространства), воды, огня, войны, площадей ( открытого пространства), врачей (кроме зубных), крови, уколов, боли, звуков).

Составив список страхов у детей, воспитатель может начать коррекционную работу, которая по рекомендации психолога-исследователя А.И. Захарова представляет из себя в первую очередь занятия по ИЗО деятельности[5,79].

Воспитатель дает задание нарисовать страхи. Продолжительность занятия 30 минут (не более). На одном занятии рисуется несколько страхов.

Организуя занятия, воспитатель должен соблюдать ряд требований:

* 1. Нельзя торопить детей с выполнением задания.
  2. При среднем количестве страхов (у мальчиков – 8, у девочек -11) необходимо проводить 4-6 занятий, а если этого будет недостаточно, то их количество можно будет увеличить.
  3. рисовать лучше красками или фломастерами (шестицветными).

Методика проведения занятия и элементов коррекционной работы.

Воспитатель объясняет ребенку цель рисования страхов как способ избавиться от них. Затем ребенку дается задание нарисовать первый, идущий по индивидуальному списку страх. Как только ребенок нарисовал первый страх воспитатель дает задание нарисовать следующий страх. Важно чтобы воспитатель выражал одобрение по поводу того, что ребенок справился с заданием. Следует избегать заверений о том, что страхи прекращаются сразу после рисования и тем более спрашивать боится еще ребенок или нет. Это будет выражением недоверия, а ребенок нуждается в доверии к своей способности преодолеть страх.

При рисовании исключаются темы смерти, так как они наиболее трудны для отображения.

Через несколько дней проводится обсуждение рисунков. Последовательно показываются рисунки и задается вопрос о том, боится ли теперь ребенок или нет. Отрицание страха закрепляется похвалой. Если страх сохраняется, то это также находит свое понимание и поддержку педагога.

Оставшиеся страхи предлагается нарисовать снова, но так чтобы на рисунке ребенок изобразил себя небоящимся. Воспитатель говорит: « А теперь нарисуй, что ты уже не боишься….»

Через несколько дней после окончания повторного рисования страхов проводится индивидуальное обсуждение рисунков. Снова задается вопрос, боится ли теперь ребенок или нет. Положительный ответ закрепляется похвалой. Большинство детей перестают испытывать страхи, и только в единичных случаях (10-15%) они остаются.

Изучение составленных детьми рассказов по картинкам.

Психолог – исследователь А.И. Захаров в книге «как предупредить отклонения в поведении ребенка» предлагает методику диагностирования и коррекционной работы с детьми с аффективным поведением основанную на составлении рассказов по картинкам. Предполагается, что ребенок будет исходить из личного опыта и спроецирует свои внутренние чувства и отношения.

Цель:

Получить больше информации о взаимоотношениях в семье, что поможет исследовать проблему соперничества между братьями и сестрами, проблематику наказания и страхов.

Тестирование с помощью составления ребенком рассказов по картинкам.

Для помощи детям с аффективным поведением можно использовать методику предложенную А.И. Захаровым «Тест восприятия (САТО)». Тест состоит из одной вводной и 12-ти тематических черно-белых картинок форматом 13х18 см.

Описание картинок и их мотивирующее действие:

1. Персонажи: мать, отец, двое детей.

Ситуация: мать с детьми у накрытого стола, отец в открытых дверях.

1. Персонажи: отец, дети.

Ситуация: отец сидит в кресле, читает газету, в дверях силуэты детей.

Тематическая область: отношение отца и детей, отношение к авторитету.

1. Персонажи: мать, двое детей.

Ситуация: мать на кухне качает на коленях маленького ребенка. Второй ребенок сидит в стороне, на полу разбросаны игрушки.

Тематическая область: отношение к матери, к маленькому ребенку.

1. Персонажи: ребенок.

Ситуация: ночь, темнота, ребенок один в комнате, сидит на кровати, за окном светит луна.

Тематическая область: отклонение (бессонница, страх).

1. Персонажи: отец, ребенок.

Ситуация: ребенок с отцом в комнате, отец держит руку на плече ребенка. На столе около отца нарезанный торт. В комнате поодаль телевизор и часы, показывающие ранний вечер.

Тематическая область: отношение ребенка к отцу.

1. Персонажи: отец, мать, двое детей.

Ситуация: семья на прогулке, отец держит мать под руку, мать ведет за руку одного из детей, который несет мороженное.

Тематическая область: взаимоотношения в семье, проблема вины и наказания.

1. Персонажи: двое спящих, ребенок.

Ситуация: ребенок стоит перед открытыми дверьми комнаты, где спят двое взрослых.

Тематическая область: отношение к родителям, страх, любопытство.

1. Персонажи: двое детей, отец.

Ситуация: комната с разбитой вазой на переднем плане, около нее ребенок, второй ребенок согнулся за шкафом. В дверь входит отец, у второй двери – кошка.

Тематическая область: наказание и провинности.

1. Персонажи: двое детей.

Ситуация: старший ребенок у кроватки с маленьким ребенком, за окном дети играют на площадке.

1. Персонажи: мать, отец, ребенок.

Ситуация: двое взрослых держат рубашку в позиции, которая могла бы обозначать конфликт, рядом опрокинутый стул, в стороне силуэт ребенка.

Тематическая область: отношения между родителями.

1. Персонажи: мужская и женская фигуры.

Ситуация: два силуэта за кустами.

Тематическая область: отношения.

1. Персонажи: мужчина, ребенок.

Ситуация: бегущий ребенок, за углом мужская фигура.

Тематическая область: наказание, вина, угроза.

Создание эмоционального благополучия и ком­форта оказывает влияние практически на все сферы психического развития, будь то регуляция поведения, когни­тивная сфера, овладение ребенком средствами и способами взаимодейст­вия с другими людьми, поведение в группе сверстников, усвоение и овла­дение им социальным опытом. Полу­ченные результаты представляют собой оценку и профессио­нальной деятельности, успешности образовательных и воспита­тельных действий.

**Глава 3. Опытно - экспериментальная работа по выявлению и коррекции детей с трудностями в поведении**

**3.1. Проведение констатирующего эксперимента**

Цель:

Выявить наличие или отсутствие детей с аффективным поведением в группе.

Методика констатирующего эксперимента.

Опираясь на методику психолога-исследователя А.И. Захарова я определила направления, по которым, с моей точки зрения, можно выявить детей с аффективным поведением в группе.

I. Наблюдение за поведением ребенка в игре; в общении со сверстниками; на занятии.

Наблюдая за поведением детей, я обращала внимание на следующие параметры их проявления:

1. частые вспышки ярости, гнева.
2. низкий уровень произвольного поведения.
3. не могут включиться в коллективную игру, занятие.
4. не могут переключить внимание с одной ситуации на другую.
5. в конкретной ситуации не знают как поступить.
   1. Изучение рисунков детей.

Для того, чтобы лучше понять интересы, влечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира я использовала методику изучения рисунков детей, предложенную психологом- исследователем А.И. Захаровым.

Для рисования я предложила детям две темы:

1. «В детском саду» (дети аффектики обычно на рисунке изображают мало сверстников или сверстники отсутствуют совсем.
2. «Семья» - (эта тема способствует выявлению взаимоотношений в семье, отношение ребенка к автотранспорту, его привязанность к родителям).
   1. Беседа: «Как бы поступил мальчик» .

( Поможет выявить аффективные проявления: дети аффектики обычно решают ситуацию трагично).

* 1. Работа с родителями.

Беседа.

1. Чем любит заниматься Дима дома?
2. Часто ли случаются у Димы вспышки гнева, ярости, капризы, слезы? По какой причине?
3. Когда вы гуляете с Димой на улице замечаете ли вы, чтобы он забирал игрушки у других детей?

Описание работы с детьми во время констатирующего эксперимента

Наблюдая за поведением детей группы, я особое внимание уделила Урожаеву Диме, так как он выделялся из всех детей группы своим особым поведением.

Цель: выявить особенности поведения Урожаева Димы.

* 1. Наблюдая за Димой в разных видах детской деятельности, я увидела следующее:

- ребенок повышенной активности (Дима и минуты не может усидеть спокойно).

- в случае неудовлетворения каких-либо желаний или потребностей (например: не досталось желаемой игрушки, не приняли в игру) у Димы проявляются вспышки ярости, гнева (бьет детей, бросается на пол, бьет ногами о пол).

- Диме не удается включиться в коллективную игру, так как он не умеет играть и старается диктовать свои условия.

- во время самостоятельной игровой деятельности детей Дима отбирает понравившиеся игрушки у детей группы.

- сюжет игры «Шоферы» у Димы прост. Он играет с машиной. Эта машина обычно попадает в аварии, врезается в кубики.

- во время игры детей со строительными материалами, Дима пытается разрушить постройки детей.

* 1. Я предложила детям нарисовать всех, с кем живет ребенок.

При анализе рисунков я учитывала порядок и близость расположения фигур, что говорит о взаимоотношении в семье и указывает на лидера. Так же учитывала место, где находится ребенок: между родителями или рядом с одним из них – это говорит о более выраженной привязанности к одному из родителей. Если сам ребенок отсутствует на рисунке, то это говорит о том, что ребенок не видит себя в рамках семьи.

Изучая рисунки на тему: «семья», я обратила особое внимание на рисунок Димы Урожаева.

Дети группы рисовали разное: себя в окружении родителей, сестер, братьев. А Дима не изобразил себя на рисунке и фигуры родителей изобразил очень мелко – это говорит о том, что ребенок не видит себя в рамках семьи.

Изучая рисунки детей на тему: «В детском саду», я так же обратила внимание на рисунок Димы Урожаева.

Если другие дети группы изображали себя в окружении сверстников, воспитателя, игрушек, то Дима не изобразил ни одного сверстника вокруг себя.

* 1. В беседе я предложила Диме ситуацию: «В группу воспитатель принесла интересные игрушки, но игрушек было мало и мальчику не досталось. Как ты думаешь, как поступит мальчик?

Дима: «Плохо. Он будет отбирать игрушки у детей».

Воспитатель: « А если не получится отобрать игрушки?».

Дима: «Будет драться».

* 1. Побеседовав с родителями Димы Урожаева, я узнала о их отношению к ребенку.

Родители предоставляют ребенку полную свободу, позволяют ему бесконечно просматривать телепередачи, что травмирует психику ребенка. Бойня, аварии, трагические ситуации способствуют тому, что мальчик хочет стать «Шварцнегером», то есть большим, сильным, беспощадным. Такие передачи воспитывают в ребенке такую черту как жестокость.

Данные констатирующего эксперимента я записала в таблицу, в которой выделила следующие обозначения:

1. Изучение рисунков детей.

а). тема «Семья»

+ на рисунке изображена полная семья. Фигуры членов семьи крупные, отчетливые.

- на рисунке отсутствует один из членов семьи, фигуры родителей мелкие.

б). тема «В детском саду»

+ на рисунке изображены игрушки, сверстники, воспитатель.

- на рисунке нет ни одного сверстника.

2. Наблюдение за поведением детей в разных видах деятельности:

+ отсутствие аффективных проявлений.

- наличие аффективных проявлений.

3. Беседа.

+ положительный исход ситуации

- трагичное решение ситуации.

Таблица №2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. детей | Изучение рисунков детей | | Наблюдение за поведением детей | | | беседа | | % соотношение положительных  результатов. | |
| семья | В дет-  ском  саду | В игре | В  общении со сверстни-  ками | На занятии | |  | |  |
| Богданов В. | + | + | + | + | - | | + | | 90 |
| Сергиенко К. | + | + | + | + | + | | + | | 100 |
| Савченко Н. | - | + | + | + | + | | + | | 90 |
| Егоров С. | + | + | + | + | + | | + | | 100 |
| Урожаев Д. | - | - | - | - | - | | - | | 0 |
| Петрова Н. | + | - | - | - | + | | + | | 50 |
| Жданов Р. | + | + | + | + | - | | + | | 90 |
| Силин В. | + | + | + | + | + | | - | | 75 |
| Назаренко А. | + | + | + | + | + | | + | | 100 |
| Ляшко С. | + | + | + | + | + | | + | | 100 |
| Бондаренко Д. | + | + | + | + | - | | + | | 90 |
| Цыцылин В. | - | + | + | + | + | | - | | 75 |
| Ящук М. | - | + | + | + | - | | - | | 50 |

Вывод: Данные констатирующего эксперимента, проведенного со всеми детьми группы, я занесла в таблицу. Из 13 детей Дима имел нулевой процент положительных результатов, а это позволило мне прийти к выводу, что в поведении Димы Урожаева имеют место аффективные проявления.

**3.2. Формирующий эксперимент.**

Рабочая гипотеза: Если систематически проводить с ребенком работу, то можно помочь ему частично выйти из аффективного состояния, изменить поведение ребенка в коллективе сверстников.»

Цель: используя коррекционную методику вывода детей из аффективного состояния детского психолога Е.Е. Кравцовой, облегчить пребывание ребенка в коллективе сверстников.

Методика моей работы с Димой состояла из трех этапов: каждый включал в себя несколько стадий:

Первый этап включал две стадии;

Второй этап – четыре стадии;

Третий этап – три стадии.

Главной целью каждого этапа являлось:

* 1. Этап

Цель: помочь ребенку почувствовать себя всемогущим (побеждать зло)

* 1. этап

Цель: через режиссерскую игру научить преодолевать отрицательные эмоции.

III. этап

Цель: обучить общению с детьми.

План работы с Димой с сентября 2004г. По март 2005г.

Таблица №3

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | дата | Место в режиме дня | Содержание работы | примечание |
| 1  2 | 20.09  27.09 | 1 п.д.  1 п.д. | I .этап  1 стадия  слушание историй, рассказанных воспитателем, в которых зло побеждается маленьким, находчивым героем. |  |
| 3  4  5  6 | 4.10  18.10  25.10  8.11 | 2 п.д.  2 п.д.  1 п.д.  2 п.д. | 2 стадия  д/и «Как поступить?»  цель: научить ребенка видеть победу добра над злом.  Рассказать Диме сказки, в которых добро побеждает зло.( «золушка», «Красная шапочка» и др.) | Работу проводит воспитатель |
| 7  8  9 | 15.11.  22.11  6.12 | 1 п.д.  1 п.д.  1 п.д. | I .этап  1 стадия  С помощью экспериментального набора кубиков, рассказать смешные нелепицы.  Цель: вызвать у ребенка положительные эмоции. |  |
| 10  11  12 | 13.12  31.01  7.02 | 1 п.д.  2 п.д.  2 п.д. | I .этап  2 стадия  Д/и «Закончи рассказ»  Цель: учить ребенка высказывать свою положительно-эмоциональную точку зрения.  Д/и «Как поступить?»  Цель: показать ребенку другие варианты положительно-эмоционального выхода из ситуации. | Работу проводит воспитатель |
| 13  14 | 14.02  21.02 | 1 п.д.  1 п.д. | 3 стадия  Д/и: «Придумай сказку»  Цель : развивать воображение ребенка. |  |
| 15  16  17 | 28.02  6.03  13.03 | 1 п.д.  1 п.д.  2 п.д. | 4 стадия  Д/и : «как поступить?»  Цель: научить ребенка выходить из отрицательных ситуаций.  Беседа: «как бы поступил ты?»  Цель: вызвать понимание ребенка, что друг с другом нужно делиться, помогать друг-другу. | Работу проводит воспитатель |

1. Заключительный эксперимент

Цель: проверить верность рабочей гипотезы: «если систематически проводить с ребенком работу, то можно помочь ему частично выйти из аффективного состояния, изменить поведение ребенка в коллективе сверстников.

Проведя методику коррекционной работы: вывода ребенка из аффективного состояния, предложенную детским психологом Е.Е. Кравцовой, я решала провести заключительный эксперимент по методике констатирующего эксперимента.

1. Наблюдение за Димой в разных видах деятельности, позволили мне выявить изменения, произошедшие в его поведении:

- стали значительно реже проявляться вспышки ярости;

- поведение не всегда регулируется ребенком, очень часто произвольность носит низкий уровень;

- включается в коллективную игру;

- у Димы появились друзья ( Силин В., Савченко Н.), но положительно-эмоциональное общение со сверстниками еще носит напряженный характер.(дети группы не стремятся к общению с Димой);

- перестал разрушать постройки детей;

- не отбирает игрушки у детей.

1. Из анализа рисунка на тему: «Семья» я увидела, что ребенок по прежнему не видит себя в рамках семьи.

Анализ рисунка на тему: «В детском саду»показал следующее:

Если раньше Дима вокруг себя не изобразил ни одного сверстника, то теперь на рисунке Дима окружен двумя сверстниками.

1. В беседе я предложила Диме ситуацию «Воспитатель принесла в группу очень интересные игрушки, но их было мало и мальчику не досталось. Как поступит мальчик?».

Дима: «мальчик будет играть с другим мальчиком у которого будет игрушка».

Для наглядности результатов экспериментальные данные я представила в таблице.

Таблица №4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.Ребенка | Изучение рисунков ребенка | | | Наблюдение за поведением ребенка | | | | | | | | беседа | | % соотношение положительного результата | | |
| семья | | В детском саду | В игре | | | В общении со сверстниками | | | На занятии | | до | После | до | После | |
| До проведения эксперимента | После | До | после | до | После | | до | После | до | После |  |  |  |  |
| Урожаев Дима | - | - | - | + | - | + | | - | - | - | - | - | + | 0 % | 50% |

Вывод:

Я полагаю, что выбранная мной методика коррекционной работы вывода ребенка из аффективного состояния оказалась верна. Я помогла частично выйти ребенку из этого состояния.

Таким образом, я считаю, что главный способ преодоления аффективного поведения – индивидуальный подход.

Индивидуальный подход предполагает умение опираться в воспитательной работе на то положительное, что имеется в личности каждого, даже самого трудного, ребенка, в частности, на его интересы и склонности (любовь к чтению, спорту, музыке, рисованию, природе, животным), на его здоровые нравственные тенденции, на доброжелательное отношение к товарищам, даже на его чувство юмора. Развивая имеющиеся положительные черты, ориентируя на их укрепление поведение ребенка, поощряя положительные поступки, воспитатель может рассчитывать на успех.

Таким образом, аффективное поведение может развиваться под влиянием разных факторов. Для его коррекции требуется индивидуальный подход.

Помимо этого в ходе нашего исследования:

Во-первых, я изучила большое количество литературы, которая помогла мне увидеть в группе ребенка с аффективным поведением. А в дальнейшем помогла разработать методику констатирующего эксперимента и методику коррекционной работы с детьми. Изученная литература обогатила мои знания о «трудных» детях, о методах и приемах работы с ними.

Во-вторых, я приобрела опыт работы с ребенком с аффективным поведением. И в дальнейшем мне будет легче выявить таких детей в группе, разработать методику коррекционной работы, найти общий язык с ребенком-аффектиком.

В-третьих, я помогла частично выйти ребенку из кризиса, что позволило мне убедиться в своих силах, возможностях.

Так же работа помогла мне убедиться в том, что работа с детьми будет иметь желаемый результат только в том случае, если проводить систематически. Педагог должен иметь желание помочь ребенку и семья должна поддерживать эту работу, вести сотрудничество с педагогом.

Моя работа имеет большое значение и для детей. Эта работа помогает детям преодолеть вспышки ярости, гнева, страха, помогает влиться в коллектив сверстников.

Работа которую я проводила с Урожаевым Димой не прошла бесследно. Она помогла ему частично выйти из аффективного состояния, что облегчило пребывание ребенка в детском саду.

Ребенок стал постепенно вливаться в коллектив сверстников: общаться с ними, играть. Я думаю, что Диме в дальнейшем будет легче общаться со сверстниками и взрослыми, но чтобы мальчик не вернулся на прежний этап аффективного поведения я буду продолжать свою работу и доведу ребенка до заключительного III этапа.

**Заключение**

Итак, в ходе нашего исследования мы выяснили, что причиной детского непослушания является несовпадение между дет­ским «хочется» и взрослым «нужно». Это заставляет педагогов изыски­вать средства для преодоления возникающих трудностей. Если педагог хочет с честью и успехом разрешить стоящие перед ним воспитательные задачи, необходимо понять происхождение раз­ных видов детского непослушания и в зависимости от этого вы­брать средства для их преодоления.

О чем нужно помнить педагогу, обнаружившему девиантное поведение школьников и поставившему перед собой гуманную и благородную цель — помочь детям его преодолеть?

1. Прежде всего о том, что нужно занять непримиримую по­зицию и предъявлять категорические требования, вводить актив­ное принуждение выполнить их в случае, когда дело касается важ­нейших общественных правил поведения или законов. Ребенку любого возраста указываются рамки дозволенного, выход за пре­делы которых не только осуждается, но и наказывается.

2. Учитель должен устранять не последствия, а с причину. Устранение причин, вызывающих неправильное поведение, если только эти причины устранимы и если педагоги и родители смог­ли разобраться в них. — реальная основа для устранения разви­вающихся отклонений.

3. Педагог устанавливает непрерывный мониторинг, т. е. систематический надзор за отклонениями в поведении детей с обязательным и своевременным реагированием на возникаю­щие ситуации. Иногда он может «не заменить» проступка, если последний носит чисто случайный характер, или ребенок и сам его довольно мучительно пережил, или, наконец, замечание ро­дителей и учителя угрожает «переполнить чашу» и вызвать доба­вочные осложнения.

4. Политика «кнута и пряника», т. е. сочетание наказаний с увещеваниями, просьбами, советами — пока самая надежная в коррекционном воспитании и дает наилучшие результаты. Разъ­яснение, убеждение, пробуждение чувства долга, раскаяния, сты­да сочетаются, если это полезно, с запугиваниями, предостереже­ниями, наказаниями. Не надо бояться и отвергать того, что издавна применялось в нашем национальном воспитании. У каж­дого народа воспитание прошло свой путь. Гуманизм для нас се­годня — это реальная помощь ребенку. Здесь все средства хоро­ши. В наших национальных традициях — стремление к тому, чтобы раскаяние и стыд, недовольство собой переживались глуб­же, чем наказание.

5. Известно, что чувства способны притупляться, коль скоро причины, их вызывающие, становятся привычными. Поэтому действия педагога должны восприниматься детьми как справед­ливые («за дело») и соразмерные совершенному проступку. Нака­зания должны быть редкими, ощутимыми, разнообразными. Не­приятные переживания, связанные с наказаниями, весомее, нежели удовольствие, полученное от совершения дурного поступ­ка. Наказание не должно оскорблять и унижать ребенка, оно не должно носить издевательского или неоправданно жестокого характера.

6. Поощрения не должны восприниматься детьми как обяза­тельные за любой их хороший поступок. Награды не должны быть направлены на воспитание у ребенка повышенной самооценки. Удовлетворение, полученное от хорошего поступка, и память о нем могут переживаться детьми сильнее, чем поощрение за него.

7. Угрозы наказанием должны быть реальными. Мы часто и очень легко сулим нарушителю всяческие угрозы, не имея ни воз­можности, ни силы, ни желания приводить их в исполнение. Что это воспитывает? Только недоверие и нежелание прислушиваться к нашим словам. Не следует угрожать мерами, заведомо не выполнимыми.

8.Анализ аффективного поведения дошкольников пока­зывает: причина аффекта заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает заданную ему ситуацию и не об­ладает способами ее переосмысления. Он не может выйти из ситуации и управлять ею. Источником появления аффекта в поведении служит ориентация ребенка на наличную карти­ну, уход от однозначных, альтернативных смысловых трак­товок, игнорирование возможного осмысления ситуации в целом. Появление этих возможностей связано с развитым воображением у ребенка.

9.Главный способ преодоления аффективного поведения — ин­дивидуальный подход. Индивидуальный подход предполагает уме­ние опираться в воспитательной работе на то положительное, что имеется в личности каждого, даже самого трудного, ученика, в част­ности, на его интересы и склонности (любовь к чтению, спорту, музыке, рисованию, природе, животным), на его здоровые нрав­ственные тенденции, на доброжелательное отношение к товарищам, даже на его чувство юмора.

**Используемая литература**

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1968.
2. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. – 1995. - №4.
3. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. – М., АСТ-ПРЕСС, 1999.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. - М., 1989.
5. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М., 1988.
6. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре (пособие для воспитателя детского сада). – М.: Просвещение, 1979.
7. Воспитание детей в игре / Под ред. Д.В.Менджерицкой. – М.: Просвещение, 1979.
8. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967.
9. Воспитание трудного ребенка (под ред. Рожкова М.И., М., 2003г.)
10. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика - М.:Просвещение, 1996.
11. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков»- М., 2002г., стр.399.
12. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. - №6.-С.34
13. Гарбузов В.И. Нервные дети- М., 1990г.
14. Гонеев А.Д., Лифенцева Н.И., Ялпаева Н.В., Основы коррекционной педагогики, М., 2002г.
15. Гордон Л. А., Клопов Э. В. Что это было? - М., 1989.
16. Дети с отклонениями поведения /под ред. В.С. Мухиной-М., стр.228
17. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М., 1984.
18. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М., 1984.
19. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т.1. – М., 1986.
20. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении детей. - М.-Просвещение, 1993.
21. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков- М., 1992г., с. 160
22. Коррекционная педагогика в начальном образовании/ под ред. Кумариной Г.Ф.,М., 2002г,с. 250
23. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми - М.,1986, с. 160
24. Кравцова Е.Е. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении- Минск, 1990, с.43
25. Краткий психологический словарь / Под ред.А.В.Петровского, М.Я.Ярошевского. – М., 1985.
26. Крушельницкая А.В., Третьяковка Т.В. Детки с характером//Семья и школа-2000-№2 -стр. 11-13
27. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
28. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педагогических работах Л.С.Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. - №1.
29. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
30. Михайленко Н.Я., Поддъяков Н.Н. Проблемы дошкольной игры. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1987.
31. Мухина В.С. Детская психология. – М., 1985.
32. Наш проблемный подросток: понять и договориться/ под ред. Ретуш Л.А.- С-Пб., 2001г.
33. Овчарова Р.В. Практическая психология - М.,Т.Ц. «Сфера», 1996
34. Панфилова М.А. Игратерапия общения - М., 2000.
35. Пиаже Ж. Избранные психологические труды - М., 1969.
36. Немов Р.С. Психология. Т. 2. – М., 2000.
37. Новоселова С.Л., Зворыгина  Е.В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 1983. - №10.-С.54
38. Общение детей в детском саду и семье. / Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Степкиной. – М.: Педагогика, 1990.
39. Педагогический словарь. Издательство академии педагогических наук / Под ред. И.М.Кантора.- М., 1960.
40. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1983.
41. Психология: Словарь / Составитель Л.А.Карпенко, под общей ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1990.
42. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике- М., 2002, с.227.
43. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ под.ред.Кащенко В.П.- М.,1999, с.160.
44. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /под ред. Запорожца А.В., Неверович Я.З.- М., 1986г.
45. Раттерм Н. Помощь трудным детям- М., 1987
46. Решетникова О.В. Понять – значит помочь//Школьный психолог- 2004г.- №36 –с.23
47. Рычкова Н.А.Поведенческие расстройства у детей: диагностика, коррекция и психопрафилактика- М., 2001
48. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика - Москва-Воронеж., 2000.
49. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми./ Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Academa, 1998.
50. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1999.
51. Рубинштейн С.Л. Избранные психологические труды.
52. Советский энциклопедический словарь. –М., 1984.
53. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000.
54. Степанов В.Г. Психология трудных школьников М., 1996, с. 320.
55. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением, М., 1998г.
56. Фромм А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации, – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД.,1997.
57. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в терапии.- С-Пб., 2001.
58. Эльконин Д.Б. Детская психология, - М., 1960.
59. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
60. Эмоции, страх, стресс. // Вопросы психологии -1989 -N 4-С-36
61. Эмоциональное здоровье Вашего ребенка (пер. с англ.- М., 1996г.)
62. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция /под ред. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.И.- М., 1990г.

**Приложение№1**

ПРОТОКОЛ №1

Формирующего эксперимента от 20.09.2004г.

Ребенок: Урожаев Дима. 4 года 9 месяцев.

Цель: Помочь ребенку почувствовать себя сильным, сделать неуязвимым.

Методика Е.Кравцовой «Как помочь детям преодолеть трудности в поведении»

I этап.

1 стадия.

Создам доверительную обстановку: выберу наиболее спокойное место в группе. Предлагаю ребенку поиграть:

«ты хочешь со мной поиграть?»

Дима: « Да»

Предлагаю Диме сюжет игры:

«Однажды два зайчика, один большой, а другой маленький, отправились в лес. Вдруг на встречу им идет огромный злой волк. Большой зайчик прижал уши и стал плакать. А маленький зайчик позвал на помощь свою подругу добрую Фею. Она победила злого волка.»

Дима внимательно слушал эту историю, ни о чем меня не спрашивал.

Через неделю я рассказала Диме еще одну историю.

«Однажды два мальчика пошли на речку купаться. Вдруг на встречу им вышел злой колдун. Один мальчик испугался, а другой вел себя храбро. И вдруг мальчикам на помощь пришел богатырь, который победил злого колдуна»

Я спросила у Димы.

«Какой мальчик тебе больше нравиться: храбрый или трусливый?»

Дима ответил:

«Храбрый, а еще я хочу быть богатырем».

Я думаю, что ценность этой стадии заключается в том, что ребенок видит две стороны поведения, сравнивает себя с одним из героев. Ребенок видит ситуацию со стороны и приобретает опыт. Затем я спросила:

«Что ты будешь делать, когда станешь богатырем?»

Дима: «Буду защищать людей.»

Увидев, что Дима начинает чувствовать себя всемогущим, хочет защищать слабых, побеждать зло, я решила перейти на вторую стадию.

На второй стадии субъектом деятельности становиться ребенок. Предлагаю Диме самому найти выход из ситуации:

«Давай придумаем историю. Я начну, а ты продолжай: «Два зайчика попадают в беду…»

Дима не задумываясь ответил:

«Их съел злой волк, и зайцев больше никто не видел».

Через неделю я предложила Диме еще одну ситуацию:

«Жили-были два щенка. Они пошли гулять. И встретили страшного, злого волка…»

Дима немного подумал и ответил: «Они испугались и убежали, потому что волк хотел их съесть.»

Так как у историй трагическое окончание, я продолжила работу на 2 стадии:

«Однажды Саша никак не мог заснуть. Он долго лежал в кровати и о чем-то думал. И вдруг из-за шкафа послышался шорох…»

Дима ответил: «Саша испугался, но посмотрел кто там сидит. А это был его кот.»

Благодаря воспитателю, которая по моей просьбе рассказывала Диме сказки, в которых добро побеждает зло («Золушка», «Красная шапочка», «Дюймовочка», «Снежная королева»). Дима постепенно начал придумывать истории с хорошим концом.

«На опушке леса жил маленький гномик. Однажды он бродил по лесу, а было уже поздно. И тут он увидел лису…»

Дима: «Лисе было скучно. У нее не было друзей. Они подружились и стали вместе играть.»

Так как Дима стал положительно решать ситуации, я решила перейти на II этап.

ПРОТОКОЛ №2

Формирующего эксперимента от 15.11.2004г.

Ребенок: Урожаев Дима. 4 года 11 месяцев.

Цель: Помочь ребенку обрести уверенность в себе, сформировать внутреннюю позицию.

Методика Е.Кравцовой «Как помочь детям преодолеть трудности в поведении»

II этап.

1 стадия.

Обучаю ребенка режиссерской игре. Для этого изготавливаю экспериментальный набор кубиков.

С помощью кубиков рассказываю Диме смешные нелепицы:

«Подошел великан к светофору, взял его в руки и стал светофором чистить зубы».

Эта история вызвала у ребенка недоумение.

Через неделю я предложила Диме еще одну нелепицу:

«Пришел великан на стадион. Захотелось ему поиграть в футбол. Нашел великан лавочку и стал ею играть в футбол.»

Теперь история вызвала у Димы интерес и оживление. Дима сказал: «Этот великан смешной».

Через какой-то промежуток времени Дима сам подошел ко мне и попросил, чтобы я рассказала ему смешную историю:

«Однажды, рано утром, великан вышел на улицу, прогуляться. Проходя мимо забора великан вспомнил, что он еще не расчесывался. Он взял забор, расчесал волосы, и поставил забор на место. А затем пошел дальше.»

Эта история вызвала у Димы эмоциональный подъем, радость.

Я решила перейти на 2 стадию.

На 2 стадии я продолжала обучать Диму режиссерской игре.

Я начинаю рассказ, а Дима продолжает его.

«Дима, давай придумаем рассказ. Я начну, а ты продолжай:

«Саша сказал своей сестре, что в тетради нарисовал машину. А что же было дальше?»

Дима: «Сестра поругала Сашу и поставила его в угол».

Через неделю я предложила Диме еще одну ситуацию:

«Брат и сестра остались одни дома. Мальчик случайно толкнул чашку. Она упала и разбилась. Пришли домой родители. И что было дальше?»

Дима: «Они наказали мальчика, его потом простили.»

Благодаря педагогическим задачам, удалось показать, что одна ситуация может разрешаться как отрицательно, так и положительно. Это помогло мне добиться желаемого результата. И вот как Дима разрешил очередную ситуацию:

«Таня сказала брату, что она нечаянно наступила на его любимую машинку и она поломалась. Что было дальше ?»

Дима:»Брат не ругал Таню. Он сам починил машинку.»

Дима научился положительно разрешать ситуации, что позволило мне перейти на 3 стадию.

На 3 стадии я предложила Диме самому придумать сюжет рассказа или небылицы. Для этого я предложила ребенку разнообразные кубики.

«Дима расскажи мне какую-нибудь историю, какую хочешь».

Дима сказал, что ему очень понравилась история про великана, которую ему рассказывала я.

Дима рассказал мне о том, как великан играл в футбол. При рассказе он использовал кубики. Через неделю Дима подошел ко мне и сказал, что он придумал еще одну историю про великана. И вот. Что он мне рассказал, используя кубики:

«Великан пошел купаться. Искупался и захотел вытереться. Мимо бежала кошка. Он взял кошку, вытерся ею и пошел гулять.»

Я перешла к работе на 4 стадию.

Предложила Диме ситуации, с помощью которых он учится разрешать различные ситуации, учится выходить из своих отрицательных ситуаций:

«Воспитатель принесла в группу очень интересные игрушки, но их было мало и мальчику не досталось. Как ты думаешь, как поступит мальчик?»

Дима ответил:

«Заберет у кого-нибудь.»

Благодаря беседам, которые с ребенком проводил воспитатель, удалось приблизиться к желаемому результату:

«В день своего рождения белочка испекла торт и позвала лесных жителей в гости. Но гостей пришло так много, что зайчику не досталось торта. Как поступит зайчик?»

Дима: «Может с ним поделятся?»