

## ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

*В статті розглядаються проблеми емоційних розладів та різних видів порушень емоційної сфери. Висвітлюються основні причини та наслідки виникнення афективних проявів особистості.*

**Ключові слова:** *емоції, емоційні розлади, афект, афективні прояви.*

**Постановка проблеми.** Порушення емоційної сфери це вид дизонтогенезу, який вирізняється від інших видів порушень психофізичного розвитку як з наукової, так і з практичної точки зору.

По-перше, вади емоційної сфери, як ніякий інший вид порушення досліджується не лише з позицій корекційної педагогіки і психопатології, а й з позицій загальної педагогіки, вікової, педагогічної, соціальної та практичної психології. При цьому кожна галузь, описуючи ті ж самі явища поведінки та переживань дитини, користується різним категоріальним апаратом, трактує їхню сутність по-різному. Попри те, в самій дефектології відсутня єдність поглядів щодо класифікації видів порушень емоційної сфери та її місця серед інших нозологій. Так, за нейропсихологічною класифікацією А.В. Семенович діти з вадами емоційної сфери відносяться до двох груп: функціональна несформованість префронтальних (лобних) відділів головного мозку; функціональна дефіцитарність підкіркових утворень (базальних ядер); за класифікацією Г.Н. Коберника, В.М. Синьова до трьох: діти з астеничними, реактивними станами та конфліктними переживаннями; діти з психопатоподібними формами поведінки; діти з початковими проявами психічних захворювань. Е.А. Лапшин, Б.П. Пузанов об'єднують вади емоційної сфери в одну групу під назвою діти зі спотвореним (дисгармонійним розвитком). За В.В. Лебединським існує дві групи: викривлений та дисгармонійний розвиток.

За сучасною класифікацією Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, яка є відображенням розвитку ідей В.В. Лебединського, виділяються такі види розладів емоційної сфери: недостатній розвиток – парціальна несформованість вищих психічних функцій з переважанням недостатності регуляторного компоненту; *асинхронний дисгармонічний розвиток екстрапунітивного, інтрапунітивного та апатичного типів*; *асинхронний викривлений розвиток* – спотворення розвитку переважно емоційно-вольової сфери.

По-друге, при вивченні емоційно-вольових розладів важко виділити чітку межу між нормою і патологією не лише на практичному, а й на теоретичному рівні, оскільки ті ж самі поведінкові явища можуть розглядатися як вікові особливості, як тимчасовий прояв, зумовлений конкретною ситуацією, як відхилення в емоційно-вольовій сфері, як якість характеру, як індивідуальна особливість (наприклад, негативізм, тривожність, агресивність, імпульсивність, некомунікабельність тощо). При цьому залежно від соціальних впливів тимчасовий прояв у поведінці дитини може перетворитись і на якість характеру, і на патологію і, навпаки, перші паростки відхилень в емоційній сфері за належного ставлення з боку оточення з часом нівелюються або трансформуються в індивідуальну особливість в межах адаптивної норми.

По-третє, провідним чинником формування порушень емоційної сфери виступають несприятливі соціальні умови.

По-четверте, у дітей з вадами інтелекту та сенсомоторики спостерігаються порушення емоційно сфери вторинного характеру, як реакція на формування комплексу неповноцінності. З іншого боку недостатність емоційно-вольової сфери негативно позначається на розвитку інтелекту та успішності навчання.

По-п'яте, у практиці спостерігається виразна дисоціація між потенційними можливостями оптимізації психічного розвитку таких дітей і реальними досягненнями. Педагоги часто сприймають дезадаптивну поведінку вихованця як прояв неслухняності, педагогічною занедбаності, сприяють формуванню негативного ставлення до нього однокласників, чим ще більше посилюють дезадаптацію, часом прагнуть позбутися незручного учня, радячи батькам

перевести його до іншого закладу, у відповідь батьки докладають значних зусиль до того, щоб втиснути своїх „особливих” дітей у рамки „норми”, що зазвичай призводить лише до загострення проблеми і формування негативних особистісних новоутворень, появи схильності до девіантної поведінки.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

#### *Характеристика різних видів порушень емоційної сфери.*

Розглянемо характеристику різних видів порушень емоційної сфери, користуючись класифікацією вад психофізичного розвитку, розробленою Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Ці автори виділяють три типи вад психофізичного розвитку *недостатній, асинхронний, пошкоджений*. Всередині кожного типу виділяються різні види дизонтогеній. Специфікою *недостатнього* розвитку виступає низький рівень сформованості усіх (тотальний) або окремих (парціальний) психічних функцій. Парціальна недостатність регулюючої функції кори головного мозку, зокрема, призводить до недорозвитку вольової сфери. Асинхронний розвиток – це порушення принципу гетерохронії, коли спостерігаються складні поєднання недостатності, прискорення та спотворення розвитку. Асинхронний тип розвитку, в свою чергу, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго поділяють на дисгармонійний та викривлений. Дисгармонійний психічний розвиток це така форма порушення, для якої характерною є недостатність емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості при відносній збереженості інших структур. При викривленому розвитку психіки спостерігається поєднання загального недорозвитку, затримки, пошкодження та прискореного розвитку окремих функцій. Недорозвиток емоційної сфери характеризується імпульсивністю поведінки. Поведінка дитини виявляється залежною від безпосередніх внутрішніх імпульсів або випадкових зовнішніх подразників. Причиною імпульсивності є слабкість кори головного мозку, яка не може підпорядкувати собі діяльність підкірки. Розвитку імпульсивності поведінки і слабкості самоконтролю сприяє сімейне виховання за типом гіпопротекції, коли дитиною мало опікуються, ігноруються її потреби, разом з тим вона не має ніяких обов’язків, їй нічого не забороняють, від неї нічого не вимагають, нею ніхто не

цікавиться, її ніхто не контролює. Ієрархія мотивів у таких дітей в молодшому шкільному віці не вибудовується, тому вони не можуть відмовитись від безпосередньо бажаного задля чогось більш важливого. Інтереси у них дуже нестійкі, до активності їх стимулюють ігрові, яскраво емоційно забарвлені стимули. Мотивація досягнення успіху виявляється зниженою, переважає прагнення уникнення невдач.

Дитина не спроможна організувати свою діяльність, визначати цілі, здійснювати орієнтацію в умовах планувати, передбачати результати, контролювати відповідність проміжних цілей кінцевій меті, не може долати щонайменші труднощі, докладати зусилля; може бути метушливою, неохайною. Невдачі викликають різку втрату інтересу. Відмічається виразне прагнення уникати труднощів, знімати з себе відповідальність за їх подолання. Перешкоди на шляху досягнення бажаного викликають негативні *афективні реакції*, призводять до відмови від мети і переключення на інший вид діяльності. Схильність таких дітей до енерговитрат зумовлює швидку виснажливність нервової системи і наростання втоми. Вони погано почуваються в умовах більш менш тривалої діяльності, яка складається з декількох ланок і вимагає зосередженості.

У дітей відмічаються значні труднощі у формуванні внутрішнього гальмування, яке лежить в основі здатності до довільної регуляції поведінки. Грубо порушеною виявляється у них цілеспрямованість діяльності. Такі діти довго не можуть приступити до виконання завдання крутяться, гублять необхідні приляддя, займаються сторонніми справами, а далі „з місця” включаються в роботу без необхідної орієнтації в умовах. Ці діти часто не вислуховують інструкції до кінця, виконуючи завдання, сповзають на сторонні асоціації, втрачають мету, не доводять розпочату справу до завершення, відволікаючись на інші стимули. Через неорганізованість вони часто не справляються з доступними для них завданнями і тому іноді складають враження дітей з недостатнім рівнем інтелектуального розвитку.

Особливістю цих дітей є знижена чутливість до зауважень і похвали. Похвала, винагороди не викликають прагнення повторювати схвалені дії або удосконалюватись. Зауваження, покарання не стають пересторогою, не сприяють затримці безпосередніх імпульсів. Дитина може щиро шкодувати про те, що її поведінка призвела до негативних наслідків. У неї і не було прагнення зробити щось погане – „так сталося”, і станеться ще не раз. Поведінка імпульсивної дитини їй самій не належить, тому вона не спроможна відповідати за її наслідки.

Спроби дорослих впливати на активність такої дитини часом приносять лише тимчасовий результат, а часом виявляються взагалі марними. Ні власне мовлення, ані слова дорослих не виконують регулюючої функції. Дитина може зрозуміти і засвоїти інструкцію, проте не керуватись нею у своїй поведінці. Батьками, педагогами поведінка імпульсивної дитини сприймається як неслухняність, як свідоме небажання виконувати їхні настанови. Тому від настанов, умовлянь, пояснень, переконань вони переходять до більш директивних заходів – покарань, обмежень, негативного оцінювання. Дитина це переживає як неприйняття, як свою неспроможність заслужити любов батьків. Такі умови стають сприятливими для дисгармонійного розвитку особистості екстрапунітивного типу і формування девіацій.

Не просто складаються стосунки імпульсивної дитини і з однолітками, оскільки вона не вміє підпорядковувати свою активність правилам гри, рахуватись з прагненнями і переживаннями інших, орієнтуватись на групові цілі та цінності. Такі діти часто мимохіть виявляються в епіцентрі конфліктів і сутичок серед однолітків.

Відмінною рисою розвитку пізнавальної сфери виступає несформованість довільності вищих психічних функцій. Страждають довільне запам'ятовування і відтворення, здатність обирати адекватний задачі спосіб розв'язування, організація розумової діяльності загалом. Особливо порушеною виявляється увага, яка характеризується низькою стійкістю, мимовільністю, залежністю від сторонніх подразників. За умов зовнішньої організації діяльності та контролю діти здатні до виконання задач пізнавального характеру.

*Асинхронний дисгармонійний розвиток екстрапунітивного типу* це такий вид порушення емоційної сфери, при якому на перший план виступають реакції емансипації, демонстративності, негативізму. Реакція емансипації прагнення дитини до незалежності, бажання звільнитись від опіки старших, робити все по-своєму. Негативізм – це установка чинити опір пропозиціям інших, робити все навпаки, всупереч вказівкам інших. Негативізм відображає прагнення дитини до самостійності. Демонстративність – прагнення будь-що бути у центрі уваги. Якщо не вдається викликати захоплення, здивування, співчуття, то влаштовує і ненависть, обурення щодо себе, тільки не байдужість. Прояви реакції емансипації, негативізму і демонстративності в ранньому дитячому та підлітковому віці розглядаються як нормальне вікове, хоч і кризове, явище. У дітей з ознаками дисгармонійного розвитку екстрапунітивного типу реакція емансипації, негативізм і демонстративність у гострій формі зберігаються і в інші вікові періоди.

Фізіологічною основою дисгармонійного розвитку екстрапунітивного типу виступає порушення динаміки нервових процес, слабкість гальмування, переважання збудження над гальмуванням. Загостренню і закріпленню цих якостей сприяє виховання в сім'ї за типом домінуючої гіперпротекції, коли батьки приділяють дитині дуже багато сил, часу, дитина знаходиться в центрі уваги. Виховання стає найважливішою центральною справою батьків. При цьому самостійність дитини обмежується, а вимоги і заборони щодо неї виявляються надмірними. Дитина зі стенічним (сильним) типом нервової системи активно протестує проти такого ставлення. Дисгармонійному розвитку за екстрапунітивним типом сприяє також потураюча гіперпротекція у родині, коли дитину опікають, все дозволяють, не обмежують її поведінку заборонами та обов'язками, ніяк не наказують при порушенні поведінкових норм, коли дитина знаходиться в центрі уваги сім'ї, яка прагне максимально задовольнити її потреби.

Поведінку дітей з дисгармонійним розвитком екстрапунітивного типу вирізняють прагнення задовольнити свої егоцентричні потреби, протистояти

вимогам, привертати увагу. Відповідно, вони проявляють інтерес до тих видів діяльності, які їм добре вдаються. Якщо така дитина зацікавлена у досягненні мети, вона може проявляти високу цілеспрямованість і наполегливість, спроможна зорієнтуватись в умовах, спланувати свою роботу і довести розпочату справу до кінця, долаючи труднощі і перешкоди. Часом перешкоди можуть провокувати бурхливі афективні реакції, вербальну або навіть фізичну агресію. Якщо ж дитина стоїть перед необхідністю виконати завдання, вона може відмовитись це робити, може робити це по-своєму, не дотримуючись інструкції. Зауваження з цього приводу сприймаються агресивно, спроби з боку дорослих надати допомогу, підтримати, виправити помилки дитиною знецінюються, не приймаються і можуть викликати афективні реакції. Діти цієї групи є працездатними, але швидко виснажуються від однотипної діяльності, яка їм набридає і викликає бурхливий протест. Розвиток пізнавальної діяльності відповідає віковій нормі. Високий рівень домагань поєднується з завищеною самооцінкою.

Такі діти можуть бути дуже вимогливими до оточуючих (на зразок „маленького монстра” в сім’ї), можуть свідомо демонструвати поведінкові реакції, властиві дітям молодшого віку, або, навпаки, вимагати визнання як лідера, навіть не маючи на це жодних підстав. Часто бувають дратівливими, легко переходять від дисфорії (пригніченого емоційного стану) до ейфорії (емоційного піднесення). При цьому, з одного боку, добре орієнтуються у проявах емоційного стану інших щодо себе, а з іншого боку – виявляються неспроможними проявляти емпатію і не відчують потреби контролювати власні емоційні прояви щодо інших.

У спілкуванні з однолітками такі діти прагнуть домінувати, використовувати інших, маніпулювати, бути лідером. Дружніх стосунків вони не цінують, не відчують потреби у постійності найближчого соціального оточення.

Ставлення до навчальної діяльності буде позитивним, якщо вона стає тим видом активності, в якій дитина отримує простір для демонстрації своїх досягнень, і активно негативним, якщо призводить до невдач. Негативне

ставлення до навчання може проявлятися у відмові відвідувати школу, працювати на уроці, виконувати домашні завдання, у відсутності старанності, а також у прогулах. Для виправдання своєї поведінки такі діти можуть вдаватися до звинувачення інших, фантазування, і навіть до брехні. Успішність учня з дисгармонійним розвитком за екстрапунітивним типом з окремих предметів значною мірою залежить від його здібностей та особливостей взаємин з вчителем.

*Асинхронний дисгармонійний розвиток інтрапунітивного* типу характеризується принципово протилежними ознаками афективно-особистісного розвитку дитини. Інтрапунітивний тип формується на основі:

а) астенічного (слабкого) типу нервової системи порушення динаміки нервових процесів зі слабкістю збудження, переважанням гальмування над збудженням;

б) сенситивного (чутливого) типу нервової системи – зниження порогів чутливості, коли подразники середньої інтенсивності сприймаються як сильні. До дисгармонійного розвитку інтрапунітивного характеру може призвести сімейне виховання за типом:

- підвищеної моральної відповідальності, коли недостатня увага до дитини, ігнорування її потреб поєднуються з надмірністю вимог-обов'язків;
- домінуючої гіперпротекції (як і екстрапунітивний);
- емоційного відторгнення, коли вихованню дитини приділяється значна увага, яка спрямована в основному на дотримання правил і норм, порушення яких суворо карається, при цьому потреби та інтереси дитини ігноруються.

Такі діти є пасивними, моторно та емоційно скутими, нерішучими, невпевненими у собі. Тут йдеться про надмірний контроль за власною діяльністю та надкритичне ставлення до себе, занижену самооцінку. Усі емоційні реакції (тривога, агресія) виявляються спрямованими не назовні, а всередину. Діти потребують постійної підтримки і схвалення з боку близьких. За відсутності підтримки у стресових ситуаціях вони можуть бути вкрай сповільненими, аж до повного ступору.



Мотивація уникнення невдачі, економія енерговитрат у цих дітей переважають. Тому вони не проявляють ініціативи, не схильні наполягати на своєму чи в якийсь інший спосіб заявляти про свої потреби. Намагаються ретельно дотримуватись вимог і правил. Діти дещо сповільнено здійснюють орієнтацію в умовах діяльності. За необхідності самостійно планувати свою діяльність почуваються невпевнено, розгублено, проте за наявності позитивної стимуляції справляються і з цим. Ретельно контролюють відповідність своїх дій наміченому плану і меті. Можуть самостійно помітити і виправити помилки. Проте темп діяльності може бути сповільненим, а потреба переконатись у правильності і точності виконаного ще більше віддаляє досягнення мети. Наявність перешкод може призвести до відмови від діяльності і мотивів, що її спонукали. Сама думка про необхідність подолання є лякаючою. Разом з тим, в умовах колективної діяльності або за для іншої (навіть зовсім чужої людини) дитина в змозі перебороти себе і ціною власного афективного виснаження досягти наміченого. Афективні енерговитрати компенсуються в цьому випадку за рахунок задіювання захисних механізмів у вигляді нав'язливих ритуалів, стереотипних форм емоційного реагування, фантазій щодо досягнення успіху, долаання перешкод, ризику.

Для дітей з *дисгармонійним розвитком інтрапунітивного типу* важливо виконувати всі настанови та інструкції дорослих. При цьому вони погано переносять директивний стиль спілкування. Негативна оцінка, зауваження викликають у них ступор, блокують пізнавальну активність, трансформуються в аутоагресію. Похвала, підтримка, надання допомоги, створення психологічного комфорту для дитини дозволяють їй повною мірою актуалізувати свій потенціал.

Діти з дисгармонійним розвитком інтрапунітивного типу дуже рідко ініціюють спілкування з дорослими, не звертаються за допомогою, навіть якщо потребують її, не задають запитань, не повідомляють про свої потреби, не скаржаться. Дружні стосунки з однолітками дуже цінують. Їм важливо мати постійне близьке оточення. Вкрай дискомфортно почуваються у новому колективі.

Рівень розвитку пізнавальної сфери відповідає віковій нормі. Мислення може бути дещо інертним. Продуктивність розумової активності значною мірою залежить від психологічного комфорту дитини. Дискомфорт блокує інтелектуальну активність. Рухові навички формуються сповільнено. Часом таким дітям важко запам'ятовувати. Значно полегшує цей процес осмислення змісту матеріалу. Засвоєне зберігається досить тривалий час.

*Асинхронний дисгармонійний розвиток апатичного* типу діагностується в передпідлітковому, підлітковому віці і проявляється у млявості, байдужості, відсутності інтересів, внутрішній спустошеності, пасивному негативізмі. У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці цей тип дисгармонійного розвитку проявляється в загальному зниженні психічного тону, у відсутності специфічно дитячих інтересів та жвавості реагування. Зниження життєвого тону відбувається за рахунок недостатності усієї системи афективної тонізації. Такі підлітки є настільки емоційно виснажливими, що прагнуть уникнути будь-якої активності, щонайменших енерговитрат. Їм простіше відмовитись від задоволення власних потреб, ніж докладати щонайменші зусилля. Інтереси у них дуже бідні, активність проявляється лише за наявності зовнішньої стимуляції. Якщо такого підлітка не контролювати, він не ставить перед собою цілей, не здійснює орієнтації в завданні, не планує своє життя, не доводить розпочату справу до завершення. Підліток ніби знаходиться в психологічному анабіозі. Він не проявляє прагнень до успіху та самоствердження, не засмучується через невдачі, не потребує похвали, виявляється байдужим до оцінки. Будь-яка соціальна стимуляція не посилює його активності. Розпочата під контролем дорослих активність за наявності перешкод одразу ж згасає. Апатичні підлітки швидко втомлюються. Щонайменше напруження втомлює до згасання активності. Особливо виснажливими виявляються навантаження емоційного характеру. При цьому втомлюються вони і від негативних, і від позитивних переживань. У деяких випадках можливі реакції пасивного негативізму, протесту. Підліток водночас виявляється спроможним до тривалої монотонної механічної діяльності і на швидке пересичення.

До загальних завдань корекції роботи з дітьми можна віднести:

1. встановлення емпатійних взаємин з дитиною;
2. підтримка щонайменших позитивних проявів у навчанні, спілкуванні, поведінці;
3. створення умов, за яких проблеми психічного розвитку дитини не перешкоджають досягненням у навчанні;
4. виявлення сильних сторін, здібностей дитини і використання їх для компенсації дефекту;
5. надання допомоги у побудові взаємин з однолітками;
6. моделювання ситуацій, у яких дитина одержує позитивний досвід адекватних емоційних реакцій, дотримання поведінкових норм тощо.

Вади емоційної сфери проявляються у порушенні поведінки, неадекватності афективних реакцій, труднощах побудови взаємин з однолітками та з дорослими, відсутності мотивації до навчання, низьких учбових досягненнях, соціальній дезадаптації. В гармонізації особистісного розвитку таких дітей провідна роль належить психологу. Психолог здійснює психологічне обстеження, з метою визначення структури дефекту, напрямків корекційного впливу, потреби у підключенні інших спеціалістів (психіатра, невропатолога, дефектолога, соціального педагога); надає дитині та її сім'ї психокорекційну та психотерапевтичну допомогу.

Важливим принципом корекційного впливу є усвідомлення дорослого того факту, що йдеться не про неслухняність, лінощі, впертість та недисциплінованість, а про наслідки порушення розвитку, з якими дитина може впоратись лише за підтримки і кваліфікованої допомоги дорослих.

Однією з природних потреб людини є, так зване, *структурування часу*. Йдеться про те, що людина жодної миті не може знаходитись у стані спокою, вона постійно має бути зайнята, а вимушені ситуації бездіяльності переносяться нею дуже важко. Активність може бути зовнішньою, практичною і внутрішньою, психічною. У дітей раннього віку внутрішнє психічне життя виявляється ще не сформованим, тому в них переважає зовнішня активність. Доросла людина часто

віддає перевагу психічній активності і у своїй поведінці виявляється більш гнучкою через те, що володіє великою кількістю прийомів, з допомогою яких можна структурувати час.

Зрозуміло, що діти з вадами емоційної сфери самостійно структурувати час не вміють. Тому за відсутності відповідної організації та контролю з боку дорослих поведінка учнів молодших класів визначається випадковими зовнішніми стимулами та імпульсивними потребами, насичена безпідставними конфліктами, протистояннями та сутичками.

Етап „власне корекції” починається з *розвитку самосвідомості*. У процесі цієї роботи мають враховуватись закономірності розвитку „я-концепції” в онтогенезі. Як відомо, процес самоусвідомлення йде ззовні всередину: дитина спочатку відображає своє оточення, уміння, бажання, результати власної поведінки, фізичне „я”, а згодом робить предметом вивчення власний внутрішній світ. При цьому, перш ніж приступити до самоаналізу, дитина повинна виробити його критерії шляхом аналізу поведінки інших і порівняння себе з ними. У такій роботі широко використовуються обговорення літературних, зокрема, казкових персонажів, розширення лексики за рахунок слів, що позначають якості людини. Усі етичні поняття розглядаються парами (позитивна якість і протилежна їй негативна), наводяться життєві приклади прояву якостей у різних ситуаціях. З цього погляду аналізуються вчинки персонажів літературних творів та кінофільмів. Ефективними є також ігри та драматизації на відтворення тих чи інших людських рис, листування, ведення особистих щоденників, а також тренінгові вправи, спрямовані на самопізнання та розуміння інших людей.

Психологи неабияку роль у цьому процесі відводять *казці*, в якій добро і зло є чітко розмежованим, все, що є добрим, перемагає, викликає позитивні емоції, а все, що є зло, стає переможеним, викликає негативні емоції. Сприймаючи казку, діти ідентифікують себе з позитивним героєм, відповідно приписують собі його якості, прагнуть бути на нього схожим. Тому в ситуації вибору вчинку їм можна запропонувати поведистись спочатку так, як би це зробив негативний герой казки, потім як позитивний, а після цього так, як він сам хоче чинити в залежності від

того, на кого прагне бути схожим. Необхідно стимулювати учнів до вибору ідеалу, який може виступати у вигляді конкретного образу, а пізніше як абстрактний набір позитивних якостей. До свідомості учня поступово доводиться, що образ „я-реального” не співпадає з „я-ідеальним”, а отже необхідно прагнути до самовдосконалення. Створюються умови, за яких дитина одержує задоволення від того, що долає труднощі, змінюється на краще. Кожна така щонайменша зміна одержує позитивну оцінку.

Наявність прагнення до прояву позитивних якостей у поведінці має велике значення, але зберігається проблема актуалізації цих прагнень. Шлях виховання рис характеру вкладається у загальновідому східну мудрість: „Посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер...”. Це означає, що для формування певної риси необхідно створити умови для систематичного виконання відповідних дій, в яких ця риса актуалізується. Наприклад, щоб дитина була чуйною, вона повинна мати можливість проявляти цю якість у своїй поведінці. Умовою переростання вчинку в звичку і далі в рису характеру є переживання позитивних емоцій щодо процесу і наслідків цього вчинку. Дитина повинна відчувати задоволення від того, наприклад, що робить кімнату чистою, чи дбає про молодших за себе, і тоді вона буде прагнути робити це кожного разу без нагадувань. Чуйність з поодинокого прояву перетвориться в якість характеру, якщо супроводжуватиметься радістю.

Діти з вадами емоційної сфери погано усвідомлюють свої потреби та мотиви поведінки, що зумовлює імпульсивність та залежність від безпосередніх ситуативних прагнень. Змінити цю обставину може обговорення бажань, причин та наслідків поведінки літературних героїв („Чому герой вчинив так, а не інакше?”, „Чого персонаж хотів домогтись і чи вдалось йому це?”, „Що б сталося, якби він повівся інакше?”, „Що би ти зробив на його місці?” і т.п.). Корисними є бесіди про власні потреби дітей, про те, що їм подобається, а що ні, про улюблену їжу, іграшки, заняття тощо.

На основі усвідомлених схильностей та потреб, які є у дитини, можна розвивати соціальні інтереси. При цьому слід пам'ятати, що жодна нова потреба

не виникає на порожньому місці, вона народжується з трансформації якоїсь іншої потреби. Щоб інтереси, які з'явилися, розвивались, потрібні умови для реалізації відповідної діяльності. Сигналом того, що діяльність дитини відповідає її потребам, є переживання позитивних емоцій, наявність прагнення знову і знову включатись у таку діяльність.

Значну роль у формуванні соціально бажаних мотивів відіграє аналіз поведінки позитивних та негативних героїв оповідань, казок, кінофільмів; обговорення конкретних вчинків самих дітей; моделювання різних конфліктних ситуацій і залучення дітей до їх розв'язання. Дуже важливо у процесі виховної роботи спонукати дітей до аналізу власної поведінки, допомагати їм розібратися у її мотивах, вчити протистояти безпосереднім імпульсам, передбачати наслідки того чи іншого поведінкового акту.

Засобом формування ієрархії мотивів, довільної регуляції поведінки, соціального досвіду конструктивного вирішення конфліктів є сюжетно-рольова гра. Тому дуже важливим засобом корекції особистісної незрілості виступає організація сюжетно-рольових ігор. Дітей потрібно вчити розподіляти ролі, розвивати і змінювати сюжет, розв'язувати ігрові та позаігрові конфлікти. Тематика ігор повинна бути пов'язана з проблемами суспільного життя (родина, робота, професія, соціальні явища тощо). У підлітковому віці ігри можуть бути замінені театральною постановкою літературних творів та подій з життя самих учнів.

Розвиток довільної регуляції поведінки безперечно виступає у якості одного з основних завдань корекційної роботи. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування прагнення та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. Спочатку організацією діяльності та подоланням усіх труднощів, що виникають в ній, займається дорослий, поступово залучаючи до цього дитину. Далі частка активності дорослого поступово зменшується, а дитини – збільшується, аж до повної самостійності. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з наступним пошуком різних варіантів виходу з них. Ефективним у формуванні

цілеспрямованості та умінні долати перешкоди на шляху досягнення мети є прийом доступної трудності, який полягає у тому, щоб дитині постійно пропонувати завдання, виконання яких потребує зусиль. Проте, дуже важливо, щоб ці зусилля не були надмірними. Дитина повина відчувати задоволення від того, що справилась зі складним завданням самостійно.

Досить популярною у практиці психологічної допомоги, що сприяє усвідомленню психічних станів та опанування ними, розвитку творчості, усунення напруження, є психогімнастика. Психогімнастика, за визначенням М.І. Чистякової, це курс спеціальних занять з використанням мимічних та пантомімічних етюдів, ігор та вправ на психом'язове тренування та на вираження окремих емоцій та рис характеру, спрямованих на розвиток та корекцію різних сторін психіки дитини, формування навичок релаксації, емоційної експресивності, здатності усвідомлювати та керувати своїми переживаннями. Кожна вправа та гра з психогімнастики забезпечує активізацію уяви, фантазії, оскільки всі заняття будуються виключно на уявному матеріалі. Важливо також те, що на заняттях з психогімнастики усі діти є успішними, оскільки правильним є все те, що вони роблять, кожен по-своєму, так, як може.

Отже, формування довільності психічних процесів, навичок самостійності та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, розвиток дій планування, контролю та оцінювання, виховання внутрішнього мовлення через формування писемного, розвиток самосвідомості, подолання комплексу неповноцінності в учнів з вадами емоційної сфери може забезпечити досягнення корекційної мети. Розвитку довільності психічних процесів цих дітей сприятиме суворе дотримання режиму та встановлених правил, а також організація спеціальних ігор за правилами, порушення яких означає програш; ігор, спрямованих на розвиток довільності уваги та поведінки. Щоб сповільнити темп роботи цих дітей, від них треба вимагати спочатку промовляти все, що вони хочуть зробити, скласти план, тобто підпорядковувати власні дії мовленню. Сповільнення темпу мовлення може забезпечити використання такого прийому, як викладання фішок після кожного сказаного слова.

*Корекція асинхронного дисгармонійного розвитку екстрапунітивного типу.*

Позитивно на поведінку таких дітей впливає наявність постійної системи правил та вимог, систематичного контролю. Важливо, щоб дорослий, будуючи взаємини з ними, був стриманим, спокійним, вимогливим, справедливим, авторитетним. Водночас дитина повина відчувати, що її поважають як особистість, розуміють і рахуються з її станом та потребами. Для дітей, схильних до агресивних спалахів, слід створити канал виходу негативної енергії. Ефективним у цьому плані є залучення до різних видів діяльності, які потребують значних енерговитрат (фізична праця, неігрові види спорту, танці тощо).

На другому етапі корекційної роботи великого значення набувають індивідуальні бесіди психотерапевтичного характеру, спрямовані на доведення до свідомості дитини її проблем і зародження у неї прагнення навчитись володіти собою. Інший напрямок індивідуальної роботи – виховання соціальних інтересів та здатності до емпатії, співчуття, моделювання ситуацій, в яких дитина переживає позитивні емоції через те, що комусь допомогла, когось підтримала. Добре, якщо з такими дітьми працюють у напрямку розвитку самосвідомості, довільної регуляції поведінки, формування навичок виведення негативної енергії соціально прийнятним шляхом.

*Корекція асинхронного дисгармонійного розвитку інтрапунітивного типу.*

Навчання торпідних дітей стає можливим за умови поступового встановлення контакту з ними, зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки, зміцнення процесу збудження, формування довільної саморегуляції, створення для них ситуацій успіху.

У процесі корекційно-виховної роботи необхідно враховувати сором'язливість, замкненість, розгубленість, некоммунікбельність, образливість, вразливість, схильність до псевдонегативізму. Будь-яку діяльність загальмовані діти починають із запізненням, тому вони потребують постійної стимуляції, активізації уваги, залучення до колективної роботи класу, розвитку активного словника. Разом з тим, коли дитина знаходиться у стані загальмованості, слід дати їй можливість відпочити з метою відновлення працездатності. На етапі



„приспособлення до дефекту” можна, враховуючи її сповільненість та швидку втомлюваність, зменшити обсяг роботи.

Корекція сповільненості розумової та практичної діяльності забезпечується за рахунок поступового збільшення обсягу завдань, а також шляхом автоматизації навичок, необхідних у навчанні. Щоб підвищити впевненість торпідних дітей у собі, необхідно збагатити їхній досвід успішності і зменшити, знецінити значущість неуспіху. Для цього можна використовувати, наприклад, такі прийоми, як авансована позитивна стимуляція; амортизація поразки (попередження про те, що завдання є складним і не всі діти впораються з ним – тоді неуспіх не буде таким страшним, а успіх сприятиме підвищенню самооцінки); ігри, мета яких зводиться до того, щоб програти, а не виграти тощо. Взагалі у спілкуванні з торпідними дітьми слід уникати зауважень, негативних оцінок і користуватись кожною слушною нагодою, щоб похвалити, підтримати. Жоден щонайменший успіх, прояв активності такого учня не повинен бути непоміченим. Якщо ж виникає ситуація, у якій не можна обійтись без негативної стимуляції, вказівка на помилки в поведінці повинна здійснюватись на загальному позитивному оптимістичному фоні. Торпідні діти потребують спеціальної психологічної допомоги, спрямованої на *зниження тривожності*. Так само, як і для гіперактивних дітей, винятково важливим є впровадження системи заходів щодо загартовування нервової системи. Підвищують тонус кори, сприяють оптимізацію самооцінки, знижують тривожність заняття танцями та різними видами спорту (гімнастика, акробатика, легка атлетика тощо).

**Висновки.** Отже, кожна людина має коло своїх уподобань, симпатій та антипатій: одна емоційно дуже чутлива, вміє співпереживати; інша не звертає увагу на почуття та емоційний стан іншої людини, не вважає це істотним; одна вміє контролювати інтенсивність проявів своїх емоцій і почуттів, інша ж неспроможна до цього; одна вміє відчувати величезну гаму переживань, іншій це недоступно. Кожна особистість живе у своєму афективному просторі, в якому будуються всі її взаємозв'язки з навколишнім світом, що відбивається на всіх проявах психічного, зумовлюючи їх неповторність.

## Література

1. Мурашова Е.В. Дети-„тюфяки” и дети-„катастрофы”: гиподинамический и гипердинамический синдром /Е.В. Мурашова. — Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 176с.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок /О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336с.
3. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога /Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2006. – 208 с.
4. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.

*В статье рассматриваются проблемы эмоциональных расстройств и различных видов нарушений эмоциональной сферы. Освещаются основные причины и последствия возникновения аффективных проявлений личности.*  
**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональные расстройства, аффект, аффективные проявления.

*The paper addresses the problem of emotional disorders and various violations of the emotional sphere. Highlights the main causes and consequences of affective manifestations of personality.*

**Keywords:** emotions, emotional disorders, affect, affective symptoms.