

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Е. А. Василенко

РАБОТА ПЕДАГОГА
ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
И РЕГУЛИРОВАНИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Учебно-методическое пособие

Челябинск

2024

УДК 371.015(021)

ББК 88.840я73

В19

Рецензенты:

д-р. психол. наук, доцент Е. А. Рыльская;
канд. психол. наук, доцент В. М. Кирсанов

Василенко, Елена Анатольевна

В19 Работа педагога по развитию эмоциональной сферы и регулированию эмоций у детей и подростков: учебно-методическое пособие / Е. А. Василенко ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 143 с.

ISBN 978-5-907821-13-2

Пособие адресовано студентам-бакалаврам, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Цель пособия — помочь студентам в подготовке к практическим занятиям и выполнению самостоятельной работы по теме «Регулятивные процессы». В пособии представлены как теоретические материалы по теориям эмоций, структуре эмоционального состояния, так и практические рекомендации для будущих учителей по организации педагогической работы, направленной на оптимизацию эмоционального состояния и развитие эмоциональной сферы у детей и подростков, обучение их саморегуляции эмоций. В приложении представлены способы и приемы, которые может использовать педагог для работы с обучающимися в целях регуляции их эмоциональных состояний, а также для оптимизации собственного эмоционального состояния.

УДК 371.015(021)

ББК 88.840я73

ISBN 978-5-907821-13-2

© Василенко Е. А., 2024

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2024

Содержание

Пояснительная записка	5
.....	
1 Эмоции как психический феномен	6
.....	
1.1 Понятие и свойства эмоций	6
.....	
1.2 Функции эмоций	11
.....	
1.3 Теории эмоций	14
.....	
1.4 Параметры эмоций	32
.....	
1.5 Виды эмоциональных явлений	35
.....	
1.6 Динамика эмоций	38
.....	
1.7 Эмоции и деятельность	41
.....	
1.8 Эмоциональная сфера личности	45
.....	
2 Развитие эмоциональной сферы детей в различные возрастные периоды.....	51
.....	

2.1 Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в периоды младенчества и раннего детства	51
.....	
2.2 Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте.....	60
.....	
2.3 Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в младшем школьном возрасте.....	72
.....	
2.4 Особенности эмоциональной сферы подростков	81
.....	
2.5 Особенности эмоциональной сферы старшеклассников (период ранней юности)	87
.....	
Список литературы	93
.....	
Приложение А «Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на психофизиологическом уровне».....	97
.....	
Приложение Б «Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на психологическом уровне»	11
.....	
Приложение В «Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на поведенческом уровне»	129
.....	

Пояснительная записка

Эмоции являются одним из важнейших регулятивных процессов человеческой психики. Они могут мобилизовать человека, увеличить его силы, а могут и лишить его сил. Поэтому с древности проблема регулирования эмоций и воспитания чувств была одной из центральных проблем для философов, педагогов и психологов. Существует много теорий эмоций, каждая из которых предлагает свой способ их регулирования.

Хороший педагог должен знать как теории эмоций, так и способы их регулирования, он должен строить свою работу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей эмоциональной сферы обучающихся, определять эмоциональные состояния детей и подростков и своевременно организовывать педагогическую работу по оказанию психолого-педагогической помощи тем обучающимся, которые испытывают сложные эмоциональные состояния.

Настоящее пособие адресовано будущим педагогам, в нем подобраны материалы, помогающие студенту лучше понять теории эмоций, возрастные особенности эмоциональной сферы детей и подростков, а также методы регулирования эмоциональных состояний обучающихся.

В Приложении представлены приемы и упражнения, направленные на оптимизацию эмоционального состояния человека на различных уровнях – психофизиологическом, психологическом, поведенческом. Педагог может использовать их как в работе с обучающимся, так и для оптимизации собственного эмоционального состояния.

1 Эмоции как психический феномен

1.1 Понятие и свойства эмоций

Человек является активным существом, адаптирующимся в мире, в котором он живет, и познающим его. При этом он, как писал Сергей Леонидович Рубинштейн, «не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины» Человек активно *переживает* то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает.

Эмоции, по С. Л. Рубинштейну, представляют собой переживание *отношения* человека к окружающему. Чувство человека — это *отношение* его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного *переживания* [20, с. 551].

А. Г. Маклаков определяет эмоции как психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [13, с. 393].

Е. П. Ильин выделил несколько **свойств эмоций** [10]:

1. Полярность. Эмоции всегда обладают положительным или отрицательным знаком: удовольствие — неудовольствие, веселье — грусть, радость — печаль и т. п. Оба полюса не являются обязательно противоположными. В сложных человеческих чувствах они часто образуют противоречивое единство: в ревности страстная любовь уживается с жгучей ненавистью.

2. Субъективность, пристрастность. Эмоции – это очень пристрастное, субъективное отражение действительности. То, что нравится одному, не нравится другому, и это нормально. В зависимости от личностных (вкусов, интересов, нравственных установок, опыта) и темпераментных особенностей людей, а также от ситуации, в которой они находятся, одна и та же причина может вызывать разные эмоции. Опасность у одних вызывает страх, у других – радостное, приподнятое настроение.

3. Универсальность. Это свойство эмоций состоит в независимости эмоций от вида потребности и специфики деятельности, в которой они возникают. Надежда, тревога, радость, гнев могут возникнуть при удовлетворении любой потребности. Это значит, что механизмы возникновения эмоций являются специфическими и независимыми от механизмов возникновения конкретных потребностей.

4. Динамичность эмоций заключается в фазовости их протекания, т. е. в нарастании напряжения и его разрешении. Эмоциональное напряжение нарастает в ситуации ожидания: чем ближе предстоящее событие, тем сильнее нарастает напряжение. Разрешение возникшего напряжения возникает при осуществлении события. Оно переживается человеком как облегчение, умиротворение или полная обессиленность. Т. Томашевски (Tomaszewski, 1946) на примере эмоции гнева выделил четыре фазы развития эмоции: фазу кумуляции (накопления, суммации), взрыв, уменьшение напряжения и угасание.

5. Доминантность. Сильные эмоции обладают способностью подавлять противоположные себе эмоции, не допускать их в сознание человека. Будучи сильно огорчен, человек уже не рассмеется внезапной шутке.

6. Суммация и «упрочение». Наиболее сильное удовольствие или неудовольствие обычно испытывается человеком не при первом, а при последующих предъявлениях эмоциогенного раздражителя. Эмоции, связанные с одним и тем же объектом, суммируются в течение жизни, что приводит к увеличению их интенсивности, упрочению чувств, в результате чего и их переживание в виде эмоций становится сильнее.

7. Адаптация. Эмоциям, а эмоциональному тону ощущений в особенности, свойственно притупление, снижение остроты их переживаний при долгом повторении одних и тех же впечатлений. Как писал Н. Н. Ланге, «чувство выдыхается». Так, длительное действие приятного раздражителя вызывает ослабление переживания удовольствия, вплоть до полного его исчезновения. В то же время перерыв в действии раздражителя может снова вызвать удовольствие. Адаптация возможна и к отрицательной эмоции.

8. Пластичность. Одна и та же эмоция может переживаться с различными оттенками и даже как эмоция различного знака (приятная или неприятная). Например, страх может переживаться не только негативно, при определенных условиях люди могут получать от него удовольствие, испытывая «острые ощущения».

9. Удержание в памяти. Еще одним свойством эмоций считается их способность долгое время храниться в памяти. В связи с этим выделяют особый вид памяти – эмоциональный. Устойчивость эмоциональной памяти хорошо выразил русский поэт К. Батюшков: «О, память сердца, ты сильнее рассудка памяти печальной!»

10. Иррадиация. Это свойство означает возможность распространения настроения (эмоционального фона) с обстоятельств, его первоначально вызвавших, на все, что человеком воспринимается. Счастливому «все улыбается», кажется приятным и радостным. Обозленного человека, как и раздосадованного, раздражает все и вся: довольное лицо другого человека, невинный вопрос (одного подростка мать спросила, не голоден ли он, на что тот закричал: «Да что ты мне все в душу лезешь!») и т. д.

11. Перенос. Близким к иррадации является свойство переноса чувств эмоций на другие объекты. У влюбленного сентиментальные эмоции вызывает не только вид любимого человека, но и предметы, с ним соприкасавшиеся (платок любимой, ее перчатка, письмо).

12. Амбивалентность. Это свойство выражается в том, что человек может одновременно переживать и положительное, и отрицательное эмоциональное состояние. Это часто отмечается в лирической поэзии: «любовь никогда не бывает без грусти», «мне грустно потому, что я тебя люблю».

13. Связь с психофизиологическими процессами, телесным компонентом эмоций. Эмоции никогда не возникают, как чисто психический феномен, они всегда сопровождаются биохимическими, физиологическими проявлениями, с которыми неразрывно связаны. Тесная взаимосвязь психического и физиологического нигде не наблюдается столь ярко, как в эмоциях.

14. Экспрессивность, коммуникативность эмоций. Эмоции всегда сопровождаются экспрессией – выразительными движениями, внешними проявлениями, которые прекрасно считываются другими людьми. Это помогает людям лучше понимать друг друга.

15. Заразительность. Человек, испытывающий ту или иную эмоцию, может невольно передавать свое настроение, переживание другим людям, общающимся с ним. Вследствие этого может возникнуть как всеобщее веселье, так и скука или паника. Доказано, что люди склонны автоматически имитировать экспрессивные движения партнера по общению. Это явление получило название «моторная мимикрия». Так, увидев идущего нам навстречу знакомого улыбающегося человека, мы тоже начинаем улыбаться. В связи с явлением заразительности учитель, сам того не ведая, может передавать свое настроение учащимся, тем самым либо повышая, либо снижая эффективность своей деятельности.

Итак, *эмоции – это специфический процесс отражения мира в сознании человека.* С его помощью происходит отражение значимости предметов и ситуаций для человека, их связи с его потребностями. В таком случае эмоции можно рассматривать как познавательный процесс, отражающий важную сторону жизни человека. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам.

Но *эмоции можно рассматривать и как регулятивный процесс,* основное назначение которого – настройка организма и психики для адаптации в ситуации и оптимальной реализации деятельности. Как писал С. Л. Рубинштейн, «в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношение между ходом событий, совершающимся в соответствии или вразрез с потребно-

стями индивида, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей, с одной стороны, и течением внутренних органических процессов, захватывающих основные витальные функции, от которых зависит жизнь организма в целом, — с другой; в результате индивид настраивается для соответствующего действия или противодействия» [20, с. 552]. Эмоции также сильно влияют на его поведение, коммуникацию и отношения с другими людьми и обществом в целом.

Таким образом, в эмоциях очень тесно связаны познавательное и регулятивное начало, психический, физиологический и поведенческий компоненты.

1.2 Функции эмоций

Эмоции выполняют важную роль в жизни человека. Они выполняют важные адаптивные функции [16, с. 22-23].

1. Оценочно-сигнальная функция. Эмоции отражают субъективные отношения человека с объектами внешнего мира, их пользу или вред для него, соответствие его потребностям, они сигнализируют человеку (и другим людям) о состоянии удовлетворения или неудовлетворения его потребностей и помогают человеку лучше ориентироваться во внешней среде. Эмоции позволяют дать обобщенную оценку складывающимся ситуациям, текущим событиям с позиций их соответствия потребностям человека.

Часто эмоциональная оценка возникает быстрее, чем рациональная, мыслительная оценка происходящего, поскольку эмоции заставляют человека реагировать на очень малозаметные стимулы, которые для рационально обоснованного вывода недостаточны. Эмоциональная оценка часто даже бывает более точной, прогностичной, поскольку теснее связана с потребностями человека, часто неосознаваемыми. Но она может быть и ошибочной, поскольку эмоции часто заставляют человека замещать недостающую информацию несуществующей, но кажущейся реальной из-за сильных эмоций.

2. Регулирующая функция эмоций состоит в их участии в регулировании протекания всех психических процессов, а также деятельности человека. Они могут чрезвычайно **мобилизовать** силы человека. Поэтому иногда выделяют отдельно **мобилизующую** функцию эмоций. *Примеры:*

Известны случаи, когда сильный страх заставлял людей показывать исключительные результаты скорости. Однако, эмоции могут способствовать **снижению** эффективности психических процессов и деятельности в целом, например, когда страх полностью парализует человека. Тот или иной вариант влияния эмоций зависит, во-первых, от их интенсивности, а во-вторых – от индивидуальных особенностей и состояния человека (темперамент, характер, психофизическое состояние, подготовленность к данной ситуации и пр.).

3. Приспособительная, защитная функция состоит в том, что эмоции предупреждают человека о негативных факторах и, напротив, направляют его внимание на полезные

факторы, подкрепляют полезное для адаптации в мире поведение; в целом, эмоции способствуют успешной адаптации человека в мире, устанавливая оптимальное соответствие между потребностями и ресурсами человека. *Пример:*

Если у человека нет способностей к какой-либо деятельности, занятия ею вызывают постоянный неуспех и, как следствие, негативные эмоции, все это способствует тому, что человек перестает заниматься ею, находит другую деятельность, в которой он более успешен и получает положительные эмоции.

4. Интегративная, организующая функция эмоций состоит в том, что они объединяют все познавательные процессы, все физические и психические ресурсы организма и переориентируют их на организацию определенной деятельности, связанной с эмоциогенной ситуацией. Когда человек, например, ощущает страх, он забывает про все остальное, все его ресурсы направлены на избегание опасности.

5. Коммуникационная функция. Эмоции сопровождаются выразительными движениями, которые прекрасно считываются другими людьми и позволяют людям передавать друг другу чрезвычайно важную информацию о своих потребностях, желаниях, о своем состоянии. Это очень важно для понимания людьми друг друга.

Итак, эмоции играют важную роль в жизни человека, в его психической деятельности. Они могут мобилизовать человека, помочь ему очень быстро дать оценку происходящему, прогнозировать ход событий. Но они могут и исказить его понимание реальности, сковать его силы. Поэтому так важно понимать их происхождение и сущность эмоций, механизмы их воздействия

на психику и деятельность человека, что, в свою очередь, позволит человеку регулировать эмоции, правильно использовать их адаптивный потенциал.

1.3 Теории эмоций

Эмоции издавна были феноменом, привлекавшим внимание философов, естествоиспытателей, физиологов, а затем и психологов. Но до сих пор нет единого понимания сущности эмоций, их значения и способов регулирования, существуют различные теории и подходы.

Первый подход возник в античности, мы его видим, анализируя взгляды греческих философов V-IV вв. до н.э. – Демокрита, Эпикура, Платона, Аристотеля, а также римской школы стоиков. Целью жизни человека эти философы считали *эвтюмию* – «хорошее расположение духа», которое не тождественно удовольствию, а представляет собой *спокойствие и безмятежность души, не возмущаемой никаким страхом или страстью* [23, с. 28]. Эмоции при этом рассматриваются как *негативное явление в душе человека*, препятствующее обретению душевного покоя и безмятежности. В то же время ощущение «радостного расположения духа» вполне, по мнению Демокрита, сочетается с эвтюмией, но радость эта особая, она связана не с удовольствиями от преходящих вещей, а с ощущением своей мудрости и правоты. **Основной путь к достижению радостного спокойствия и безмятежности** – свобода от избыточных чувственных потребностей и материальных удовольствий, направленность на познание

и достижение мудрости, мужественное принятие неизбежности болезней и смерти.

Аристотель полагал, что счастье является результатом достижения добродетелей и стремления к прекрасному, и даже само может рассматриваться как добродетель, поскольку поступки, соответствующие добродетели и красоте доставляют удовольствие сами по себе. Страсти, по мнению Аристотеля, – неизбежная часть души, связанная с удовольствием и страданием; к ним относятся влечение, гнев, страх, отвага, злоба, радость, любовь, ненависть, тоска, зависть, жалость. Мудрый и добродетельный человек держится меры, золотой середины в проявлении своих страстей [23, с. 67]. Таким образом, он не позволяет им владеть собою, а, напротив, владеет ими сам.

Итак, согласно античным философам, *эмоции являются «низкой» частью человеческой души*, тесно связанной с материальными и чувственными потребностями, они сопровождаются удовольствиями и страданием. Они *мешают человеку обрести «хорошее расположение духа»*, поэтому мудрый человек должен стремиться к тому, чтобы *освободиться от них или, по крайней мере, держать их под контролем*, а для этого нужно все силы души направлять на познание мира, достижение мудрости, развитие добродетелей. Такое понимание эмоций продолжало сохраняться в философии в течение многих веков. Лишь в философии XVII в., в работах Р. Декарта и Б. Спинозы было отмечено, что люди интеллектуальные часто отличаются сильными чувствами. Однако эти мысли не нашли существенного развития. «Реабилитацию» эмоций осуществили уже представители естествознания, которые выявили их адаптивную сущность.

Второй подход к пониманию сущности эмоций выдвинул уже в конце XIX в. представитель естествознания, английский ученый Чарльз Дарвин. Создатель теории эволюционного развития живых организмов, он считал эмоции элементом адаптивного, инстинктивного поведения животных, которое помогает им адаптироваться и выживать в условиях меняющейся и полной опасностей среды. Так, страх мобилизует животное при столкновении с хищником и помогает ему, убегая, развить такую скорость, которую оно не может развить в обычных условиях. Поскольку эмоции являются частью инстинктивного адаптивного поведения, то у них имеется биологически обусловленные способы выражения – выразительные движения, которые легко понимаются другими особями. Такие выразительные движения есть и у людей (смех, сжатые губы и пр.), хотя они и претерпевают изменения благодаря ограничениям человеческой культуры.

Но в человеческом обществе, как считал Ч. Дарвин, потребности, связанные с выживанием, постепенно отходят в прошлое; общество все больше живет, руководствуясь рациональными и гуманными соображениями, и вскоре эмоции человека станут рудиментарным феноменом, будут ослабевать и постепенно отомрут.

Пока мысль Ч. Дарвина об отмирании эмоций не находит подтверждений. В жизни людей всегда есть и, наверное, будут важные проблемы, ситуации, в которых им жизненно важно будет достигнуть того или иного результата. Поэтому эмоции сохраняются и, вероятно, сохранятся. И это к лучшему! Ведь без эмоций жизнь человека стала бы гораздо беднее.

Третий подход к пониманию эмоций – периферическая теория эмоций. Она была создана в конце XIX в. в работах американского психолога Уильяма Джемса и датского врача Карла Ланге (оба они пришли к близким выводам независимо друг от друга). В этой теории эмоции рассматриваются как вторичный феномен, возникающий как субъективное отражение тех физиологических изменений, которые возникают в организме в ходе адаптации к возникшей проблемной ситуации.

Первично возникает *физиологическая, периферическая, т.е. на периферии нервной системы, реакция на внешний стимул*, она происходит рефлекторно. К числу таких реакций можно отнести мышечные, сердечно-сосудистые, дыхательные, секреторные. Например, при возникновении опасности происходит повышение мышечного тонуса, частоты сердечных сокращений, выброс гормонов в кровь. И лишь потом возникает *психическое отражение этих реакций в центральной нервной системе, в мозге – эмоция* страха. Итак, периферические, телесные приспособительные реакции первичны, а психические, эмоциональные – вторичны.

У. Джемс писал, что вопреки расхожим представлениям мы не плачем, потому что печальны, а печальны потому, что плачем; мы не дрожим, потому что боимся, а боимся потому, что дрожим. Мы радуемся именно потому, что смеемся [13, с. 401]. Итак, сначала идет телесная реакция, а уж потом эмоциональная.

Но если это так, то можно *регулировать эмоции с помощью регулирования телесных реакций человека*, ведь они гораздо больше, чем психические, доступны наблюдению и управлению. Если вычесть телесные проявления эмоции, то она исчезнет. Так, если человек не будет съеживаться и дрожать в

минуту опасности, будет спокойно дышать, то он не поддастся эмоции страха. С другой стороны, можно вызвать эмоциональное состояние, если воспроизвести характерное телесное поведение. У. Джемс писал, что в случае плохого настроения и необходимости его улучшить, человеку нужно расправить плечи, задорно улыбнуться, пройти энергичной походкой, и через пару его настроение значительно улучшится.

Это подтвердили эксперименты Лейрда по изменению эмоционального фона. При выполнении некоторых действий одних испытуемых просили улыбаться, а других произносить фонему «у». У первых настроение улучшалось, а у вторых – ухудшалось.

В начале XX в. эксперименты американского физиолога Уолтера Кеннона доказали, что *стержневой тезис периферической теории Джемса-Ланге о том, что эмоции возникают первично в теле, а потом в психике – не верен*. Лабораторно было доказано, что физиологическое возбуждение в мышцах и сосудах происходит на доли секунды позже, чем переживание эмоции. Кроме того, разные люди переживают абсолютно разные эмоции при одинаковом физиологическом возбуждении, а спектр телесных реакций значительно уже, чем спектр переживаемых человеком эмоций. Позже П. Бард лабораторно доказал, что и телесные изменения, и эмоциональные переживания возникают почти одновременно и связаны с возбуждением подкорковых центров мозга – таламуса, гипоталамуса, лимбической системы. Возникла так называемая **«центральная теория»** психофизиологии эмоций – теория У. Кеннона - П. Барда.

И все же периферическая теория *внесла большой вклад в развитие представлений об эмоциях, она впервые указала на*

тесную связь между эмоцией и физиологическими изменениями, без которых эмоции практически не могут существовать. А практические рекомендации теории У. Джемса – К. Ланге и сегодня помогают людям справляться с эмоциональными проблемами. Почему? Потому что эмоции и периферические телесные изменения в мышцах и сосудах происходят почти одновременно, они тесно связаны друг с другом. И если изменить телесное реагирование, можно изменить и эмоции. *Итак, если у вас плохое настроение, расправьте плечи, улыбнитесь себе и окружающим, начните делать упругие, энергичные движения...*

Четвертый подход к пониманию эмоций – теория «базовых эмоций», созданная американским ученым Кэрроллом Изардом во второй половине XX в. Согласно этой теории, *существуют врожденные эмоции, общие у всех людей – базовые эмоции. Они выполняют важные функции, обусловленные необходимостью адаптации в различных ситуациях* [8].

К числу базовых эмоций К. Изард отнес следующие:

- радость – закрепляет положительными переживаниями полезные и успешные действия;
- страх – заставляет человека дистанцироваться от опасных ситуаций;
- гнев – мобилизует человека на борьбу за свои потребности, потомство, родину;
- удивление, интерес – активизируют познавательную деятельность при столкновении с новыми предметами и ситуациями;
- печаль – помогает преодолеть, пережить потерю;
- отвращение, презрение – отвращают от потенциально опасных стимулов и контактов;

- стыд, вина – помогают корректировать свое поведение.

Каждая базовая эмоция сопровождается характерными мимическими и пантомимическими проявлениями, большинство из которых адаптивны. Например, удивление связано с появлением незнакомого или неожиданного стимула, и оно не случайно сопровождается поднятием бровей, поскольку поднятие бровей рефлекторно связано с поднятием верхнего века, а это позволяет расширить поле зрения, чтобы лучше рассмотреть незнакомый предмет.

Люди, принадлежащие к разным народам и расам, прекрасно понимают базовые эмоции друг друга. Даже младенцы испытывают многие из базовых эмоций. Однако, в каждой культуре базовые эмоции подвергаются своеобразным видоизменениям, имеются некоторые правила их выражения, однако, их адаптивная суть остается неизменной.

В современной культуре проявление некоторых эмоций связано с очень большими ограничениями в социальном пространстве, иногда находится практически под запретом, это касается, например, эмоции гнева. Многие считают, что если человек рассердился, то фактически он повел себя неэтично. Вместе с тем, гнев – это адаптивная базовая эмоция, она помогает человеку мобилизовать силы, психические ресурсы на борьбу за то, что для него важно. Полная блокада гнева, например, на месте работы часто ведет к тому, что он начинает «вспыхивать» по пустякам там, где это более безопасно (в транспорте, в очереди, в семье и т.д.). Другое дело, что современный человек должен уметь проявлять свой гнев корректно и там, где это действительно важно, где его права намеренно ущемляются, мнения игнорируются.

Как же регулировать эмоции с точки зрения теории К. Изарда? Можно сформулировать ряд принципов:

- не надо стремиться к избыточному регулированию эмоций, не надо полностью вычеркивать ни одну из них из жизни, ведь они адаптивны по своей сути, каждая из них нужна в определенной ситуации (даже человеку с хорошей эмоциональной саморегуляцией когда-то нужно печалиться и плакать, это помогает пережить потерю; когда-то нужно сердиться, это мобилизует на борьбу за свои права и интересы);

- в случае трудных эмоций важно позволить человеку ***отреагировать эмоции безопасным образом*** (выговориться близкому другу, выплакаться, прорисовать эмоции, проговорить гневные чувства и мысли представляемому образу того, кто ущемляет твои права и интересы (техника «Пустой стул» и т.д.);

- важно научиться проявлять эмоции корректно, грамотно, в соответствии с современными нормами общения, этому можно учить детей, подростков и даже взрослых с помощью тренинговых занятий, практикумов и других форм работы.

Пятый подход к пониманию сущности эмоций – информационная теория российского ученого Павла Васильевича Симонова. Согласно этой теории, эмоции представляют собой функцию, связывающую такие психологические факторы, как потребности человека и информацию о вероятности их удовлетворения. П. В. Симонов создал даже одну из немногих формул в психологии – формулу эмоции:

$\mathcal{E} = f(\Pi, (\text{Ин} - \text{Ис}))$, где:

- \mathcal{E} - эмоция, ее степень, качество и знак;
- Π - сила и качество актуальной потребности;
- **Ин** - информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения потребности;
- **Ис** - информация о существующих средствах, которыми реально располагает субъект.

Итак, согласно этой формуле, эмоции человека тем интенсивнее, чем больше сила потребности, об удовлетворении которой идет речь, и чем меньше у него имеющихся средств для ее удовлетворения по сравнению с необходимыми [13, с. 405]. Если потребность очень сильна, даже незначительная информация о том, что она может быть не удовлетворена, вызывает сильные эмоции. *Пример:*

Мама, ожидающая дочь подросткового возраста с прогулки с приятелями в позднее время, чрезвычайно волнуется, даже если та опаздывает на полчаса. Почему? Потому что под угрозу поставлена самая сильная потребность любой матери – в том, чтобы ее ребенок был жив и здоров. И даже небольшая вероятность угрозы вызывает очень сильные эмоции.

Как использовать формулу П. В. Симонова для регуляции эмоций? Человек может влиять на такие переменные, как сила потребности, имеющиеся в его распоряжении средства для удовлетворения потребности, а иногда – даже на требуемые для этого средства. *Пример:*

Студент очень волнуется перед очень трудным экзаменом, еще за два месяца до экзамена он постоянно находится в тревоге. Что можно сделать? Во-первых,

можно уменьшить силу потребности в уровне результатов экзамена, например, прийти к решению, что пятерка по такому трудному экзамену необязательна, оценки «хорошо» и «удовлетворительно» будут рассматриваться как нормальный результат. Во-вторых, можно заранее начать подготовку к этому экзамену, готовить ежедневно краткий конспект по одному из вопросов, тогда за два месяца можно постепенно успешно подготовиться. Иногда можно повлиять и на требуемые средства для удовлетворений потребности, например, студенческая группа может поговорить с преподавателем и убедить его снять часть вопросов, если их не успели рассмотреть в семестре, перенести их на следующую сессию и пр. Но и первых двух способов обычно бывает достаточно для того, чтобы чрезмерные эмоции исчезли, остался тот уровень тревоги, который как раз и является оптимальным, мобилизуя студента на хорошую подготовку к экзамену.

Шестой подход к пониманию эмоций – рассмотрение их как целостной системы – эмоционального состояния (В. А. Ганзен, Е. П. Ильин). Это понимание возникло с появлением нового общенаучного подхода – системного.

В системном подходе большинство объектов рассматриваются как системы. *Система* – это совокупность элементов, действующих вместе как целое и выполняющих этим определенную функцию. Элементы, образующие систему, представляют собой ее *состав*, а взаимодействия между ними – это *структура системы*. Главное в любой системе – это именно структура, взаимодействие элементов, если один из них выбывает, другие могут взять на себя его функцию, и система сохранится,

особенно это касается сложных саморегулирующихся систем, которые включают несколько подсистем. Например, в случае поражения части мозга, другие его отделы могут взять на себя его функцию, и деятельность мозга и психики не нарушится.

Эмоция в подходе, который предложили Владимир Александрович Ганзен и Евгений Павлович Ильин, рассматривается не как чисто психологический феномен, а как целостная психофизиологическая система – эмоциональное состояние, играющее адаптивную роль во взаимодействии субъекта с миром [3; 10]. Эмоциональное состояние включает несколько уровней (таблица 1).

Таблица 1 – Структура эмоционального состояния по В. А. Ганзену

Уровни эмоционального состояния	Феномены, имеющие место на каждом уровне
1	2
Социально-психологический	Изменения в поведении (мимика, пантомимика, избегание, повторение, ошибочные действия и т.д.)
Психологический	Изменение эффективности психических процессов, настроение, осмысление эмоциогенной ситуации, принятие или отрицание ответственности, формирование защитного осмысления происходящего, планирование действий
Психофизиологический	Вегетативные реакции – изменение частоты пульса, частоты дыхания, повышение артериального давления, изменение мышечного тонуса,

Продолжение таблицы 1

1	2
Психофизиологический	повышенное потоотделение, позыв к мочеиспусканию, изменения сенсорики, психомоторики
Физиологический	Выброс в кровь гормонов, глюкозы; мобилизация сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной, выделительной систем организма

Система эмоционального состояния человека складывалась у наших первобытных предков, когда эмоции были тесно связаны с выживанием, преодолением серьезных опасностей. Тогда эти механизмы эмоционального реагирования были адаптивными, полезными. Сегодня они тоже адаптивны, но из-за изменения образа жизни человека эти механизмы могут быть и вредны, особенно при длительном протекании эмоционального состояния. Рассмотрим более подробно феномены, имеющие место на каждом уровне.

На физиологическом уровне происходит **выброс в кровь глюкозы**, расщепление которой дает энергию для всех действий человека. При преодолении серьезной опасности нашим первобытным предкам нужно было драться или убегать, и для того, и для другого нужно много энергии. На этом уровне происходит также **выброс в кровь человека большого количества гормонов** – адреналина, норадреналина, дофамина и многих других. Появление в крови гормонов служит сигналом для активизации многих систем организма.

При длительном протекании эмоционального состояния гормональный выброс может быть вреден для здоровья человека.

Выброс гормонов может способствовать развитию различных заболеваний. Так, высокая концентрация адреналина и, особенно, норадреналина, в крови человека в течение длительного времени способствует развитию онкологических, сердечно-сосудистых и других заболеваний. Отметим, что утилизация гормонов происходит у человека только в процессе двигательной активности, физической нагрузки. Это не удивительно, ведь эмоциям у наших предков всегда сопутствовало движение (драться или убежать).

На психофизиологическом уровне эмоционального состояния происходит целый ряд реакций, связанных с возбуждением вегетативной и центральной нервной системы:

- увеличение частоты сердечных сокращений, повышение артериального давления, усиление кровотока (у некоторых людей бывает обратное реагирование – уменьшение ЧСС, понижение давления, но это редкие случаи);

- учащение дыхания, усиление вентиляции легких, следствием чего является более интенсивное снабжение кислородом всех органов;

- повышение мышечного тонуса, напряжение всех мышц (у некоторых людей бывает обратное реагирование – уменьшение мышечного тонуса, они ощущают слабость в мышцах);

- повышенное потоотделение, препятствующее перегреву организма, позывы к непроизвольному мочеиспусканию, а у маленьких детей непроизвольное мочеиспускание может на самом деле произойти;

- изменения психомоторики (нарушения координации, тремор и т.д.);

- изменения в деятельности мозга, фиксируемые изменениями электроэнцефалограммы.

Эти реакции показывают, что всегда, когда начинается эмоция, происходит *мобилизация важнейших физиологических систем организма* – сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной, выделительной, они начинают функционировать в усиленном режиме. Эти изменения адаптивны, но при длительном протекании эмоционального состояния они могут способствовать развитию ряда заболеваний (гипертоническая болезнь, язвенная болезнь, нейродермит и др.).

Почему при каждой эмоции происходит такая мобилизация важнейших систем организма? Выше уже говорилось, что эмоции наших первобытных предков были тесно связаны с выживанием, преодолением серьезных опасностей, когда нужно было или драться, или убежать. И для того, и для другого нужны активная работа сердца, усиленное снабжение всех органов кровью и кислородом, высокий мышечный тонус, освобождение от ненужных отходов жизнедеятельности. В настоящее время большинство ситуаций, вызывающих эмоции, не предусматривают возможности двигательного отреагирования. *Примеры:*

Получающий нагоняй от начальника человек не может ни драться с этим начальником, ни даже убежать от него. Опаздывающий на важное совещание человек стоит на остановке и не может бежать на это совещание сам, он только нервно ходит по остановочному пункту. Нервничающий на экзамене студент сидит за партой, хотя гормоны в его крови требуют физической активности.

На психологическом уровне эмоционального состояния происходят следующие феномены:

- *изменения в протекании психических процессов.* При низком уровне эмоций психические процессы (ощущение и

восприятие, память, мышление, внимание) работают с не очень высокой эффективностью. При повышении интенсивности эмоций эффективность психических процессов растет, но при слишком высокой интенсивности эмоций, она, напротив, начинает падать; дело может дойти практически до разрушения организованной, целенаправленной психической деятельности, когда человек даже не может сказать, как его зовут (так называемое ступорозное состояние);

- **формирование собственно эмоции как переживания**, ее осознание, проживание;

- **взаимодействие эмоций и формирование настроения** – разлитого, интегрального эмоционального явления;

- **осмысление эмоциогенной ситуации**, понимание ее значения;

- **планирование действий** по решению проблемы, изменению или сохранению эмоциогенной ситуации;

- **принятие ответственности на себя или, напротив, формирование защитного осмысления** происходящего, снятие с себя ответственности за эмоциогенную ситуацию, перенос ответственности на другого или других.

На поведенческом уровне эмоционального состояния имеют место следующие феномены:

- **отражение эмоции в мимике и пантомимике**, походке, общей пластике;

- **поступки и действия**, складывающиеся в общую картину поведения;

- **деятельность, направленная на решение проблемы**, изменение или сохранение эмоциогенной ситуации.

Как же можно регулировать эмоции, исходя из теории целостного эмоционального состояния? Начнем с того, что все уровни эмоционального состояния взаимосвязаны, они представляют собой **целостную систему**. Согласно принципам системного подхода, *изменения на одном уровне ведут к изменениям на всех остальных уровнях*. Поэтому можно воздействовать на эмоциональное состояние человека как со стороны одного из уровней, так и со стороны нескольких уровней. Последнее является более эффективным.

Что касается *физиологического уровня*, то, в целом, он не психолого-педагогический, а медицинский. Медики могут рекомендовать использовать успокоительные средства, антидепрессанты и пр. Педагоги и родители могут использовать на этом уровне самостоятельно только обеспечение ребенку полноценного питания.

На *психофизиологическом уровне* каждый человек по отношению к самому себе, а педагоги и родители по отношению к ребенку, могут сделать очень многое. Если на этом уровне происходит учащение сердцебиения и дыхания, повышение мышечного тонуса, значит, надо либо расслабиться, либо направить это напряжение в подходящее русло. Для этого можно использовать следующие методы:

- релаксация (мышечное расслабление);
- аутогенная тренировка (мышечное расслабление с расслабляющим самовнушением);
- регулирование дыхания и дыхательная гимнастика;
- спорт и физкультура, фитнес, аэробика, йога и пр.;
- активный, подвижный отдых, прогулки и походы, с подвижными играми, в которые можно играть всей семьей;

- водные процедуры (ванна, душ, плавание, водная аэробика и пр.);

- ароматерапия и пр.

На психологическом уровне можно использовать следующее:

- стимулировать человека выговариваться и выслушивать его, чтобы он «отреагировал» эмоции;

- обсудить проблему с целью ее возможной переоценки, переосмысления;

- разработать план и выбрать средства успешного разрешения проблемы;

- тактично выразить понимание чувств человека, рассказать о подобных ситуациях в собственной жизни, о том, какие при этом были чувства, и какие способы выхода из ситуации были использованы;

- рисование эмоций и чувств и изменение этих рисунков (для детей и подростков);

- прослушивание и проигрывание сказок и историй, в которых представлена похожая ситуация;

- при работе с гневом и амбивалентными чувствами – техника «пустой стул», при использовании которой человек может представить партнера по общению, с которым связаны негативные чувства, сидящим перед ним на стуле, а затем высказать ему все возмущение, «выкричать» все накопившееся;

На поведенческом уровне можно использовать следующее:

- рекомендации У. Джемса, согласно которым можно убрать нежелательную эмоцию, если удалить ее телесные проявления, и, наоборот, вызвать нужную эмоцию, воплотив ее телесные проявления («Если у вас плохое настроение, расправьте плечи, начните двигаться упруго и энергично, улыбнитесь...»);

- **конкретные поступки по разрешению проблемы;** во многих случаях чтобы перестать переживать, лучше всего разрешить проблему, из-за которой происходит переживание. Например, при страхе перед экзаменом лучше начать заранее к нему готовиться, небольшими порциями, делая конспекты ответов на 1-2 вопроса ежедневно; при недовольстве высокой массой тела лучше начать реальную работу по снижению веса (диета, спорт); при неудачах по какому-либо предмету лучше не нервничать, а заняться им внеурочно и наверстать пробелы;

- **тренировка того поведения,** которое необходимо в проблемной ситуации, вызывающей негативные эмоции; например, тренировка уверенного поведения (походки, мимики) для неуверенного человека (есть разработанные тренинги уверенного поведения). При конфликте с «тяжелым» человеком, разговор с которым всегда проходит неудачно, можно заранее неоднократно прорепетировать предстоящую беседу, тренируя то поведение, которое человек хочет продемонстрировать в этой беседе. Если ребенок боится отвечать у доски – поиграть с ним во внеурочное время в игру «Школа», где ребенок и учитель поочередно будут изображать ученика и учителя, давать задания, выходить к доске;

- **подкрепление, т.е. поощрение желательного поведения** – необходимо наметить то поведение, которое необходимо, чтобы исчезли конфликты и отрицательные эмоции. Если речь идет о ребенке, то нужно рассказать ему подробно о поведении, которое вы хотите от него, объяснить, почему вы считаете его важным. Можно договориться о том, что каждый раз, когда ребенок проявит это поведение, он получает приз или знак (звездочку, жетон), жетоны в конце недели обмениваются на приз, если их набирается определенное количество;

- **десенсибилизация** – метод работы со страхами, представляющий собой постепенное приучение к пугающему стимулу. При этом пугающий стимул предъявляется с очень малой степенью выраженности, а потом прирачивается постепенно на столь малую величину, что каждый следующий уровень не вызывает страха.

Более подробное описание методов оптимизации эмоционального состояния человека на психофизиологическом, психологическом и поведенческом уровнях представлено в Приложениях А, Б, В к настоящему пособию.

Лучше всего, проводя работу по коррекции эмоционального состояния, воздействовать на него сразу на 2-3 уровнях. Например, использовать с ребенком прорисовывание страхов (психологический уровень), а родителям посоветовать побольше гулять вместе с ребенком, играть при этом в подвижные игры (психофизиологический уровень).

Подводя итог, отметим, что каждая теория эмоций создает свой подход к регулированию и коррекции эмоций, внося свой вклад в разработку сложной проблемы регулирования эмоций человека. Педагог может использовать методы и приемы, предлагаемые разными теориями, большинство из них вполне сочетаются друг с другом и даже дополняют друг друга.

1.4 Параметры эмоций

Чтобы охарактеризовать любую эмоцию, нужно оценить ее по определенным измерениям – параметрам. Л. В. Куликов выделил несколько таких параметров [18]:

1. Модальность – качественное своеобразие каждой эмоции. Переживание радости непохоже на переживание гнева или удивления, у каждой из этих эмоций есть свои неповторимые переживания.

2. Активация, возбуждение. Каждая эмоция связана с определенным уровнем активации мозга, возбуждения нервной системы. Есть эмоции с высоким уровнем возбуждения (гнев, бурная радость), а есть с не очень высоким (печаль, скука, спокойное удовольствие). Высокий уровень возбуждения связан с бурным протеканием эмоции, выраженными мимическими и пантомимическими проявлениями, высокой скоростью движений, невозможностью усидеть на месте и т.д.

3. Тонус, напряжение. Эта характеристика связана с напряженностью психической деятельности, часто с высоким мышечным напряжением, высокой концентрацией на всем, что связано с данной эмоцией и подавлением всех конкурирующих мотивов, эмоций, часто это проявляется в зажатом, высококонтролируемом поведении, высоком самоконтроле. Низкий уровень напряжения, напротив, связан со свободой поведения, раскрепощенностью при протекании эмоции.

4. Длительность. Эмоциональные состояния могут быть кратковременными (от несколько десятков секунд до нескольких минут), средними по продолжительности (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительными (от нескольких часов до нескольких дней) и очень продолжительными (до нескольких месяцев и даже лет). Последний вид эмоциональных состояний часто называют доминирующими состояниями, так как эмоциональный мир личности за такой долгий период, конечно, не остается неизменным, эмоции сменяют друг друга, но

доминирующая эмоция мало меняется, в определенной степени окрашивая все другие эмоции, ощущения, переживания.

5. Интенсивность. Эмоции могут быть сильными (высокоинтенсивными) или слабыми (малоинтенсивными). В основном, интенсивность эмоций связано с силой потребностей, с которыми эти эмоции связаны, степенью их актуальности, значимости для человека.

6. Осознанность. Не все эмоции полностью осознаются людьми, многие из них осознаются лишь частично, например, человек может не полностью осознавать свое раздражение, его источник, причины, проявления, полагая, что он вполне спокоен и сдержан, а его партнер все время испытывает его терпение.

7. Полярность. Эмоции всегда относятся к положительным или отрицательным, но не всегда эта полярность четкая. Бывает, что эмоция совмещает в себе и положительные, и отрицательные переживания (любовь и раздражение, удовольствие и страх и т.д.).

Итак, чтобы описать какую-либо эмоциональное состояние, нужно охарактеризовать его по определенным параметрам. В практике массовых исследований испытуемые могут оценить количественно свои эмоциональные состояния по указанным выше параметрам. При всей субъективности самооценок эмоций, практика такого шкалирования позволяет собрать очень важную информацию об эмоциональном статусе людей и его динамике.

1.5 Виды эмоциональных явлений

Классифицировать эмоции непросто, поскольку они очень разнообразны, каждая из них уникальна.

С. Л. Рубинштейн считал, что в многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности можно различать три основных уровня:

- уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Сюда относятся элементарные так называемые физические чувствования — удовольствия, неудовольствия, связанные по преимуществу с органическими потребностями.

- предметные чувства, связанные с определенными предметами и явлениями (любовь к человеку или животному, городу или своей стране и пр.)

- обобщенные чувства, например: чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и т. п. По большей части они выражают общие более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности, их можно назвать мировоззренческими чувствами [20].

А. Г. Маклаков выделяет следующие виды эмоциональных явлений по их длительности [13, с. 393-397]:

- **аффект** – интенсивная, быстро протекающая в виде эмоциональной вспышки реакция, целиком захватывающая психику человека (сильный гнев, ужас, бурная радость, отчаяние и т.д.);

- **эмоции в узком смысле слова** – более длительные состояния, связанные с определенной потребностью, несущие информацию о недостатке или избытке чего-либо, носящие характер ориентировочной реакции (радость, печаль, раздражение и т.д.);

- **чувства** – еще более длительные явления, имеющие четко выраженный предметный характер, отражающие устойчивое субъективное отношение человека к каким-либо объектам, реальным или воображаемым, не связанное целиком с текущей ситуацией.

Чувства человека разнообразны. С. Л. Рубинштейн выделял различные виды чувств, связанные с различными сферами жизни человека (при этом все чувства могут быть как положительными, так и отрицательными) [20, с. 574-578]:

- **гуманистические чувства** – связаны с отношением к людям (чувства солидарности, симпатии, любви к человеку дружба, любовь, доброта, сочувствие, а также человеческое негодование, возмущение, вражда, ненависть);

- **нравственные чувства** – связаны с восприятием людьми моральных норм, поступков людей и отношений с ними сквозь призму этих норм; они могут быть *моральными* (чувство долга, чувство ответственности, патриотизм, совесть) и *аморальными* (эгоизм, жадность, жестокость и др.);

- **интеллектуальные чувства** возникают в процессе познавательной деятельности человека. В них выражается отношение человека к мыслям как истинным, так и ложным, понятным или непонятным, вызывающим недоумение. К ним относятся: любознательность, удивление, недоумение, ясность и твердость мысли, сомнение, чувство нового и др. Именно они стимулируют мышление, заставляют человека глубже проникать в сущность предметов и явлений;

- **эстетические чувства** возникают в связи с переживанием человеком своего отношения к красивому, возвышенному или безобразному; эстетические чувства социально обусловлены и тесно связаны с нравственными чувствами;

- *чувства, связанные с деятельностью* – представляют собой эмоциональный отклик человека на содержание, условия и результаты своей деятельности. Они характеризуются различной степенью интенсивности переживания: от небольшой заинтересованности до увлеченности процессом деятельности. Процесс эффективной деятельности вызывает положительные чувства: радость от самой деятельности, проявленного в ней мастерства, самостоятельности, творчества, достигнутых результатов и др. Вместе с тем, в процессе деятельности могут возникать и отрицательные чувства: утомление, напряжение, подавленность. Они могут возникать от монотонности процесса работы, неудовлетворенность ее результатами и др. Таким образом, содержание и полярность практических чувств определяется значимостью для человека того или иного вида деятельности;

– *чувства по отношению к самому себе* как человеческому существу, как личности (гордость, самоуважение, чувство собственного достоинства и др.).

Эмоции и чувства человека можно также разделить *на стенические и астенические:*

- стенические эмоции стимулируют деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, когда человек готов «горы свернуть»;

- астенические эмоции ведут к скованности, пассивности, слабости.

При этом в одной и той же ситуации у разных людей могут возникнуть разные эмоции, например, в опасной ситуации могут возникнуть разные чувства – как стеническое чувство гнева, когда человек может броситься навстречу опасности, так и астеническое чувство страха.

1.6 Динамика эмоций

Динамика эмоции проявляется в нарастании ее интенсивности и напряжения, а затем в разрядке напряжения и падении интенсивности. Пока динамика большинства эмоций изучена недостаточно.

Известно, что эмоциональное напряжение нарастает в ситуации ожидания: чем ближе предстоящее событие, тем сильнее нарастает напряжение. Это же наблюдается при непрекращающемся действии на человека неприятного раздражителя. Разрешение возникшего напряжения возникает при осуществлении события. Оно переживается человеком как облегчение, умиротворение или полная обессиленность.

Т. Томашевски на примере эмоции гнева выделил **четыре фазы протекания эмоции:**

1 фаза – фаза кумуляция (накопления, суммации), когда эмоциогенная информация воспринимается, анализируется, когда возникают первые эмоциональные оценки, а затем и информация, и эмоциональные реакции накапливаются, объединяются и оценивается уже в целом;

2 фаза – взрыв, когда сила эмоции максимальна, протекание ее имеет характер аффекта, сопровождается большим выплеском эмоционального напряжения и выбросом энергии;

3 фаза – уменьшение напряжения, когда эмоция «выдыхается», теряет свою интенсивность, что сопровождается чувством усталости, ощущением пустоты;

4 фаза – угасание, когда эмоция постепенно исчезает, уступая место или равнодушию и утомлению, или новому осмыслению происходящего [16].

Однако динамика многих эмоций и чувств бывает более сложной, особенно это касается высших чувств – интеллектуальных, религиозных, гуманистических, эстетических. На это влияют эффект суммации и эффект адаптации [10].

Эффект суммации. Польский психолог Владислав Витвицкий отмечал, что наиболее сильное удовольствие или неудовольствие обычно человек испытывает не при первом, а при последующих предъявлениях эмоциогенного раздражителя. Например, чтобы в полной мере испытать удовольствие от стихотворения, его нужно прочесть несколько раз. Российский психолог В. С. Дерябин также указывал на то, что эмоции способны к суммации. Эмоции, связанные с одним и тем же объектом, суммируются и глубже переосмысляются в течение жизни, что приводит к увеличению их интенсивности, упрочению чувств, в результате чего и их переживание в виде эмоций становится сильнее. Характерным для суммации эмоций является скрытость этого процесса: он происходит незаметно для человека, не отдающего себе отчета в том, на чем это основано. Наличие этого свойства подтвердилось при изучении страха: реакция на опасную ситуацию у лиц с низким уровнем смелости при повторном попадании в нее была больше, чем в первый раз. Правда, затем происходит адаптация к опасности, уровень страха снижается, так что это свойство проявляется, очевидно, только при первых предъявлениях эмоциогенного раздражителя.

Адаптация. Эмоциям свойственно притупление, снижение остроты их переживаний при долгом повторении одних и тех же впечатлений. Как писал Н.Н. Ланге, «чувство выдыхается». Длительное действие приятного раздражителя вызывает

ослабление переживания удовольствия, вплоть до полного его исчезновения. *Пример:*

Конфеты, о которых ребенок мечтал, и которые в первый раз казались ему чрезвычайно вкусными, «приедаются» и перестают нравиться, когда они постоянно лежат в вазочке. Адаптации подвержена и отрицательная эмоция, например, к неудовольствию умеренной интенсивности можно привыкнуть.

Установлено, однако, что перерыв в действии раздражителя может снова вызвать удовольствие.

Эффект адаптации часто обнаруживается при многократном предъявлении и постоянном действии материальных стимулов (пища, одежда, предметы роскоши и пр.), привыкание к которым и потеря их привлекательности происходят за несколько месяцев. Однако он может возникнуть и при восприятии произведений искусства, красоты природы, если промежуток между восприятиями не достаточен для более глубокого их осмысления. *Пример:*

Неоднократный просмотр одно и того же фильма может привести к тому, что он перестает вызывать прежние эмоции, особенно если новые смыслы при новых просмотрах не возникают. Заядлый «театрал», постоянно посещающий все премьеры, иногда становится «критиканом», которому все не нравится, в любом спектакле он находит недостатки. В определенной степени он теряет способность получать эстетическое наслаждение, если не может в достаточной мере осмыслять увиденное.

Чем больше человек находит смыслов в объекте, с которым связано чувство, чем глубже и более всесторонне осмысляет его, тем дольше это чувство сохранит свою свежесть и даже

будет углубляться со временем, дополняться новыми красками. Поэтому способность к неувядающим чувствам тесно связана с глубиной и самостоятельностью мышления.

Динамика чувств человека зависит и от его **темпераментных характеристик**. Люди с высокой экстраверсией и подвижностью нервных процессов склонны к быстрой динамике чувств, у них велика потребность в новых людях, местах, увлечениях. А интроверты и люди с инертной нервной системой – к более медленной динамике чувств, устойчивости избирательных связей с одними и теми же объектами. Они, как правило, любят одни и те же места, одних и тех же друзей, те же книги и пр.

Итак, эмоции имеют свою динамику. Общим правилом является нарастание интенсивности и напряжения эмоции, а затем разрядка напряжения и падение интенсивности. Но это общее правило имеет множество исключений. На протекание эмоции влияют множество факторов – интенсивность субъективной связи человека с объектом, вызывающим чувство, его способность переосмысливать значение этого объекта, а также индивидуальные характеристики: интеллектуальные, темпераментные.

1.7 Эмоции и деятельность

В предыдущих параграфах уже упоминалось, что эмоции выполняют регулятивную функцию по отношению к деятельности человека и функционированию его психических процессов.

Поскольку сам эмоции тесно связаны с потребностями человека, а те, в свою очередь, мотивируют человека на планирование и свершение деятельности, эмоции очень тесно связаны с деятельностью.

Известен закон Роберта Йеркса и Джона Додсона, связывающий мотивацию и эффективность деятельности. Лучше всего его суть отражает график взаимозависимости между интенсивностью мотивации, а следовательно, и эмоций и эффективностью деятельности человека (рисунок 1).



Рисунок 1 – Закон Йеркса-Додсона

График показывает, что при низком и высоком уровне мотивации эффективность деятельности низкая, а при среднем уровне – высокая. Это характерно и для эмоций, которые очень тесно связаны с потребностями человека (вспомним теорию П. В. Симонова). При низком уровне эмоций эффективность психических процессов и деятельности человека в целом невы-

сока, восприятие и память, мышление и внимание не функционируют на полную мощность. При увеличении интенсивности эмоций психические процессы начинают работать более интенсивно и постепенно достигается оптимум мотивации и эмоций, при котором психические процессы работают максимально и достигается наивысшая эффективность деятельности.

Но если уровень мотивации и эмоций продолжает возрастать, то это начинает негативно влиять на функционирование психических процессов и протекание деятельности – возникает перевозбуждение и человек начинает делать ошибки, неточно исполнять или пропускать те или иные действия. При дальнейшем увеличении силы мотивации и интенсивности эмоций количество ошибок и сбоев начинает стремительно нарастать и в определенный момент может наступить дезорганизация деятельности и практически полная блокировка психических процессов [17].

Итак, эмоции влияют на эффективность деятельности. Но есть и обратное влияние: деятельность влияет на эмоции человека. С. Л. Рубинштейн писал: «Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею. Характер эмоций, их основные свойства и строение эмоциональных процессов зависят от нее» [20, с. 559].

Ход собственной деятельности связан у человека с важными потребностями, и сама она порождает у него *положительную* или *отрицательную* эмоцию, чувство, связанное с удовольствием или неудовольствием. Появление одного из этих двух полярных качеств всякого эмоционального процесса будет, таким образом, зависеть от складывающегося в ходе деятельности и в ходе деятельности изменяющегося соотношения

между действием и его исходными побуждениями. Возможны и объективно нейтральные участки в действии, когда выполняются те или иные операции, не имеющие самостоятельного значения; они оставляют личность эмоционально нейтральной. Поскольку человек как сознательное существо в соответствии со своими потребностями, своей направленностью ставит себе определенные цели, можно сказать также, что положительное или отрицательное качество эмоции определяется соотношением между целью и результатом действия.

С. Л. Рубинштейн определил связь эмоций с этапами деятельности человека. Он считал, что в ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение таких критических точек. При приближении к ним в чувстве человека — положительном или отрицательном — нарастает *напряжение*. После того как критическая точка пройдена, в чувстве человека — положительном или отрицательном — наступает *разрядка* [20, с. 559]. Наконец, любое событие, любой результат собственной деятельности человека в соотношении с различными его мотивами или целями может приобрести амбивалентное (одновременно и положительное, и отрицательное) значение. Чем более внутренне противоречивый, конфликтный характер принимает протекание действия и вызванный им ход событий, тем более сумбурный характер принимает эмоциональное состояние субъекта. Такой же эффект, как неразрешимый конфликт, может произвести и резкий переход от положительного — особенно напряженного — эмоционального состояния к отрицательному и

наоборот. С другой стороны, чем более гармонично, бесконфликтно протекает процесс, тем более спокойный характер носит чувство, тем меньше в нем остроты и возбуждения.

Психотерапевты давно уже отметили *благотворный эффект деятельности на эмоциональное состояние человека, переживающего тяжелую жизненную ситуацию*, связанную с серьезным крушением надежд или потерей значимого лица. В этих случаях уход в деятельность чаще всего играет позитивную роль в восстановлении позитивного эмоционального состояния. Можно выделить *несколько аспектов такого позитивного влияния*:

- отвлечение человека от тяжелых переживаний, переключение внимания на деятельность;
- возрождение смысла жизни благодаря смыслу деятельности;
- включение в человеческие отношения, общение вместо изоляции;
- возникновение новых перспектив способствует возрождению жизненной перспективы вместо жизненного тупика.

Итак, эмоции и деятельность имеют глубокие внутренние связи, причем обоюдно влияют друг на друга.

1.8 Эмоциональная сфера личности

Эмоционально сфера – это личностное образование, включающее устойчивые паттерны эмоционального реагирования, а также свойства человека, которые характеризуют содержание,

качество и динамику его эмоций и чувств, а также способы их регуляции. Эмоционально-волевая сфера является важной частью личности и определяет специфику эмоциональной окрашенности внутреннего мира человека, степень и способы управления им своими эмоциями [24].

Эмоциональная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Она осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи. Эмоции участвуют в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента, поэтому особенности развития эмоциональной сферы не могут не повлиять на процесс становления и функционирования личности, организацию ее поведения. Выступая в качестве регуляторов поведения, эмоции выполняют важную приспособительную функцию в плане организации взаимодействия субъекта с внешней средой, обеспечения активных форм его жизнедеятельности.

Основу эмоциональной сферы личности образуют:

- привычные паттерны эмоциональных реакций человека,
- устойчивые эмоционально-окрашенные переживания, спектр привычных эмоций,
- наиболее часто применяемые способы поведения в эмоциональных ситуациях,
- свойства личности, связанные с переживанием, проявлением и регулированием эмоций.

К числу свойств личности, характеризующих эмоциональность человека, чаще всего относят следующие [16]:

1. Эмоциональная возбудимость, под которой понимают готовность эмоционального реагирования на значимые для человека раздражители. При повышенной эмоциональной возбудимости функциональный уровень деятельности изменяется в ответ на более слабые внешние и внутренние воздействия. Возбудимость может проявляться в таких особенностях поведения, как вспыльчивость, раздражимость. К эмоциональной возбудимости близка эмоциональная отзывчивость, восприимчивость. Эмоциональная отзывчивость как устойчивое свойство индивида проявляется в легком, быстром и гибком эмоциональном реагировании на различные воздействия — социальные события, общение, окружающих людей.

2. Сила эмоций — интенсивность эмоций, которая способствует энергичному эмоциональному реагированию и деятельности в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения мотивов; некоторые люди могут испытывать чувства такой силы и интенсивности, на которые другие оказываются неспособными.

3. Эмоциональная устойчивость — сопротивление действию эмоциогенных факторов, контроль импульсов и влечений, терпеливость, ведущие к стабильности деятельности.

4. Эмоциональная лабильность — подвижность эмоций, благодаря которой человек быстро реагирует на смену ситуаций и обстоятельств, свободно выходит из одних эмоциональных состояний и входит в другие. Слишком выраженная лабильность эмоций может осложнить отношения с окружающими, так как личность проявляет себя как импульсивная, реактивная, плохо управляющая собой и своими состояниями. Лабильности противопоставляется эмоциональная ригидность, которая

характеризуется «вязкостью» эмоций, их стабильностью, трудностью переключения с одних эмоций на другие. Даже в случае изменения эмоциогенных ситуаций и обстоятельств человек продолжает переживать вызванные ими эмоции.

5. Тревожность — эмоциональная возбудимость в угрожающей ситуации, склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Тревога определяется как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грядущей опасности. В отличие от страха как реакции на реальную опасность тревога есть Сознаваемое эмоциональное состояние без конкретного содержания, переживание неопределенной, диффузной, безобъектной угрозы. Стимулы или условия, порождающие тревогу, индивиду неизвестны. В состоянии тревоги интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию непропорционально выше величины объективной опасности. Тревогу обычно подразделяют на реактивную (тревогу как состояние) и личностную тревожность. Тревога как состояние — это неприятное эмоциональное состояние, которое характеризуется ощущением напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий. Тревожность как черта личности — это склонность индивида часто испытывать состояние тревоги.

Общая эмоциональная направленность личности, проявляющаяся в том, какие эмоции оказываются наиболее близкими человеку, наиболее желательными и устойчивыми, обуславливает избирательность отношения субъекта к явлениям природы и искусства, жизненным ситуациям и окружающим его людям.

Формирование эмоциональной сферы личности начинается уже в период младенчества и раннего детства. С первых

дней жизни ребенка его **эмоциональная память сохраняет наиболее яркие и часто повторяющиеся эмоции**, которые потом становятся «узлами» эмоциональной жизни человека, к которым впоследствии добавляются новые запечатления [24].

Ребенок также **наблюдает реакции**, которые используют взрослые в эмоциогенных ситуациях для совладания как со своими эмоциями, так и с эмоциями ребенка. В результате наблюдения и подражания формируются многие паттерны эмоционального реагирования.

Большое влияние на особенности эмоциональной сферы оказывают **особенности темперамента растущей личности**. У детей с сильным типом нервной системы преобладают стенические эмоции. При высокой подвижности они имеют активную динамику. У детей со слабым типом нервной системы часто преобладают астенические эмоции, а если нервная система инертна, они имеют глубокий и длительный характер, часто способствуя формированию сильных эмоциональных запечатлений [7].

Особенности эмоциональной сферы человека часто являются и следствием, и причиной переживаемых им эмоциональных проблем; **эмоциональную сферу и эмоциональную жизнь личности можно охарактеризовать как факторы круговой причинности**.

Понятие круговой причинности обозначает круг взаимосвязанных факторов, которые совместно поддерживают стабильность системы; все факторы являются и следствием, и причиной друг друга. *Пример:*

Часто негативные запечатления ведут к негативным ожиданиям, а негативные ожидания так направляют

поведение человека, что сбываются, вследствие чего вновь происходят негативные запечатления. Тревога перед публичным выступлением может приводить к неуверенности и сбивчивости во время выступления, к неудаче, а она, в свою очередь, ведет к еще большей тревоге перед следующим выступлением. И круг событий повторяется вновь.

Однако можно прервать «порочный круг». Сделать это можно по-разному: можно изменить мысли и представления человека о самом себе, можно снизить уровень тревоги и страха путем десенсибилизации, можно натренировать его новое успешное поведение и создать «ситуацию успеха», которая прервет устоявшуюся последовательность событий. Чаще всего необходимо воздействовать сразу на несколько уровней эмоционального реагирования, чтобы сломать привычные паттерны, создать новые эмоциональные запечатления и связи.

Итак, эмоционально сфера представляет собой личностное образование, включающее спектр привычных эмоций человека и способов их регуляции, а также свойства человека, которые характеризуют содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Эмоциональная сфера начинает формироваться еще в период младенчества и развивается в течение всей жизни человека. Она определяет специфику эмоциональных реакций и эмоциональной окрашенности внутренней жизни человека, характер его взаимодействия с миром, но и сама является продуктом этого взаимодействия.

2 Развитие эмоциональной сферы детей в различные возрастные периоды

2.1 Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в периоды младенчества и раннего детства

Уже новорожденный ребенок обнаруживает яркие эмоциональные состояния. Отмечено, что новорожденный обладает тремя эмоциями: страхом (точнее было бы сказать — испугом), который обнаруживается при сильном звуке; гневом, как реакцией на стеснение движений, и удовольствием, возникающем в ответ на покачивание, а также на легкое поглаживание кожи [14]. Что же касается выражения этих эмоций, то прежде всего у новорожденного возникает плач. Но у него бывает выражение, похожее на улыбку. Вероятно, это чисто рефлекторное явление, не связанное с событиями окружающего мира. Постепенно улыбка становится более определенной, ребенок улыбается в ответ на самые разнообразные стимулы.

В конце первого месяца жизни возникает феномен «комплекса оживления», когда младенец улыбается наклоняющемуся над ним взрослому и движениями тела радостно реагирует на его приближение. Со временем их эмоциональное реагирование становится более избирательным. Если 3-4-месячные дети улыбаются и оживляются на обращенный к ним разговор любого взрослого, то 5—6-месячные дети при приближении и обращении к ним другого взрослого, вместо того чтобы сразу

улыбнуться, долго и сосредоточенно смотрят на него, а затем либо улыбаются, либо отворачиваются, а иногда могут и громко расплакаться.

До года улыбка появляется у ребенка почти исключительно на человеческое лицо или голос. Крик (испуг) в ответ на зрительные воздействия впервые появляется при дифференцировании знакомого человеческого лица от чужого человека или маски.

Формы реагирования, связанные с плачем и улыбкой, по-видимому, универсальны и отражают процесс созревания нервной системы. Даже у детей, рожденных слепыми, наблюдается та же последовательность событий. Малыши с готовностью улыбаются и реагируют движениями всего тела на приближающегося к ним человека. С этого момента ребенок требует социальных контактов, в результате чего появляется новый вид эмоционального реагирования — формирование аффективно-личностных связей. Они закладываются в первые полгода жизни ребенка, чему способствует развитие у него средств экспрессии. В начале младенец выражает свои аффекты беспокойными движениями или неподвижностью. Затем подключаются мимика, звуки и телесные движения [9].

Меняется и характер голосовой экспрессии. На протяжении 1-го месяца крик ребенка выражает только его недовольство, причем звуковой состав этого крика сходен с интонациями обиды и недовольства взрослых. На 2-м месяце появляется спокойное «гуление», на 3-м — звуки радости, а позднее — смех. Правда, по другим данным, ребенок впервые начинает смеяться уже в возрасте 5-9 недель. Стимулы, вызывающие смех, с взрослением младенца меняют свое значение. Дети 10-12 месяцев, как показали Л. Сроуф и Дж. Вунш, гораздо чаще смеялись в

ответ на зрительные и социальные стимулы, тогда как дети 7-9 месяцев — в ответ на тактильную и звуковую стимуляцию. Авторы объясняют это тем, что у более старших детей в понимании ситуации как смешной когнитивные процессы принимают уже большее участие. В среднем реакция смеха у детей возникала на тактильные стимулы — в 6,5 месяца, на слуховые — в 7 месяцев, на социальные (игра в прятки) — в 8 месяцев, на зрительные — в 10,5 месяца [14].

В 3-месячном возрасте младенцы уже «настроены» воспринимать родительские эмоции, и их поведение показывает, что они ожидают увидеть выражение эмоций на лице матери или отца. В эксперименте, когда родитель по инструкции должен вдруг сделать «каменное лицо» во время аффективного общения, младенец удивлялся, пытался повлиять на родителя улыбкой, гулением и двигательной активностью. Если родитель продолжал делать безучастное лицо, поведение ребенка менялось. Он отворачивался в сторону, начинал сосать палец и выглядел страдающим.

Характерно, что и мать «настроена» на восприятие выражения эмоций младенца и готова ответить на них заранее, до того, как эта эмоция проявится у младенца. Д. Штерн ввел в связи с этим термин «аффективная настройка», который означает способность матери соответствовать в своем поведении темпу и интенсивности проявлений младенца и его эмоциональному состоянию без буквальной имитации его поведенческой экспрессии. Все это способствует установлению взаимной аффективной системы обратной связи между ребенком и взрослыми, обеспечивающими его выживание.

В первые полгода жизни ребенка аффективно-личностные связи проявляются как его стремление разделить со взрослыми

свои положительные эмоции по поводу восприятия радующих воздействий (интересной игрушки, веселой музыки и т. п.). Сначала — это отслеживание визуальных признаков сопереживания, включение объекта восприятия и взрослого в единое поле зрения; несколько позже отмечаются более активные проявления: показ взрослому радующего предмета, ожидание ответных положительных эмоций.

Ко второй половине первого года жизни младенец проявляет умение пользоваться восприятием эмоций матери для того, чтобы проверять себя и получать поддержку, а также по выражению ее лица ориентироваться, продолжать ли свои действия, когда ситуация становится незнакомой. Это аффективное взаимодействие называется «социальным соотнесением» [5].

Во вторые полгода жизни аффективно-личностные связи проявляются не только в положительной, но и в отрицательной эмоциогенной ситуации (в незнакомом помещении, при встрече с посторонними взрослыми, при виде пугающего предмета и т. п.). Ребенок ищет у взрослого защиту, прижимается к нему, заглядывает в глаза [14].

В это время у детей внезапно появляются боязнь незнакомых людей и тревога отделения от родителя («тревога семимесячных»). Малыши, которые до этого улыбались и были приветливыми, в присутствии посторонних становятся робкими и настороженными. Перспектива остаться одним в незнакомом месте даже на короткое время вызывает у них сильное беспокойство. Они часто плачут и цепляются за родителя. По данным Г. Бронсона, 9-месячные малыши, увидев незнакомца, иногда начинают плакать еще до того, как тот к ним приблизился. Боязнь незнакомых людей сопровождает ребенка почти до двух лет [5].

Младенцы, имеющие отношения исключительно с одним из родителей, склонны проявлять более сильную боязнь незнакомцев и тревогу отделения (последняя особенно проявляется при попадании детей в ясли). Кроме того, эти виды тревоги появляются у них раньше, чем у детей, имеющих связи не только с одним родителем. Имеется несколько подходов к объяснению механизмов негативной реакции ребенка на незнакомого человека. Одни психологи рассматривают ее как проявление более общей отрицательной реакции на все новое и неизвестное (Хоффман). Однако экспериментально показано, что далеко не любое новое вызывает у ребенка отрицательную реакцию; например, незнакомый ребенок вызывает улыбку и интерес (Дж. Боулби). Другие авторы полагают, что дети боятся не незнакомого человека как такового, а его необычного, непохожего на материнское, поведение. Если незнакомец подражает поведению матери, то у ребенка страх не возникает. К. Кальтенбах и др. показали, что приближения незнакомого взрослого к младенцам боятся и их матери, на основании чего они делают вывод, что боязнь незнакомца — общечеловеческая реакция, а не только маленьких детей [9].

И все же в отношении этого вида страха у малышей остается много неясного. Некоторые авторы приводят данные, согласно которым он вовсе не обязателен. В исследованиях показано, что такой страх возникает у малышей в основном в критических ситуациях — в незнакомой обстановке, в отсутствии матери, в тех случаях, когда незнакомец берет ребенка на руки и т. д. Если же ребенок находится на коленях у матери, то отрицательная эмоциональная реакция отсутствует, а у нормально развивающихся «домашних» детей наблюдается даже исследовательское поведение.

С. В. Корницкой показано, что в детском саду привыкшие к обстановке, хорошо адаптированные дети не проявляют страха по отношению к незнакомым людям. Поэтому высказывается мнение, что возникновение страха незнакомого человека может быть следствием определенных отклонений в формировании личности и эмоциональной сферы ребенка. Возможно, что имеют значение и индивидуальные особенности психики ребенка, которые вследствие малого возраста детей с помощью диагностических методик не могут быть выявлены.

При недостатке ситуативно-личностного общения младенца с взрослыми аффективно-личностные связи не устанавливаются, что нарушает не только эмоциональное, но и общее психическое развитие ребенка. Это было показано в ряде экспериментов зарубежных авторов. Р. Спитц, создавая свою концепцию взаимодействия матери и младенца, опирался на эксперименты Харлоу с детенышами обезьян, которых растили с использованием неодушевленных суррогатных матерей. Спитц отмечает, что отсутствие аффективного диалога между младенцем и суррогатной матерью имело разрушительные последствия для развития обезьяньих детенышей. Такие же отклонения в поведении и развитии наблюдаются и у человеческих детей [5].

Если первые эмоции связаны с биологическими потребностями младенца (в самосохранении, в свободе и удовольствии), то дальнейшее обогащение поводов к проявлению эмоциональных реакций связано с интеллектуальным развитием ребенка. Показано, например, что если в возрасте от года до шести лет одни факторы (шум, падение, чужие объекты) перестают быть причиной плача, то другие, напротив, вызывают страх все чаще (образы живых существ, животные, темнота и одиночество).

Эмоции младенцев часто не могут довольно долго прекратиться. Это связано с тем, что процессы торможения в коре головного мозга еще недостаточно развиты, а произвольная саморегуляция эмоций у младенцев пока отсутствует. Часто бывают ситуации, когда младенец, начав плакать, уже не может остановиться, и даже, чувствуя утомление от плача, плачет еще сильнее. В таких случаях самым лучшим выходом является предъявление яркого стимула (например, игрушки, погремушки), сопровождаемого голосовыми модуляциями, чтобы отвлечь внимание ребенка от плача и переключить на новый стимул. Если это не помогает, можно взять самого ребенка на руки и вынести его в другое помещение, там показать ему яркие или движущиеся предметы (умывающаяся кошка, машины, едущие за окном и пр.). Новый антураж вокруг ребенка полностью переключает его внимание и помогает забыть то, из-за чего он плакал. Таким образом, эмоции младенца в значительной степени регулируются взрослым человеком.

В раннем детстве, в период от 1 года до 3 лет, у детей **формируются высшие чувства – интеллектуальные, гуманистические**. У детей формируются **любопытность, радость от успешного разрешения задачи**. Дети любят играть с познавательными игрушками, помещать игрушки в домики, собирать простые конструкции, лепить, рисовать [24].

Однако, самым важным достижением в эмоциональном развитии является появление гуманистических чувств. Дети научаются **сочувствию и пониманию эмоций** и чувств других людей. Если дети 1,5 лет часто приходят в замешательство, когда видят, что другим плохо, они могут рассмеяться или не

знают, как им реагировать на происходящее, то дети 2 лет начинают утешать человека.

В этом же возрастном диапазоне появляется социальная эмоция смущения, а за нею и стыд, гордость и вина.

В 2-3 года появляются социальные формы гнева — ревность и зависть. Дети сердятся и плачут, если их мать у них на глазах ласкает чужого ребенка. В результате социальных контактов появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия. В три-пять лет стыд, соединяясь с эмоцией страха, приобретает новое качество, превращаясь в страх осуждения.

По данным Ю. А. Макаренко, уже в возрасте 2-3 лет дети могут *изображать эмоции*, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда [24].

Согласно исследованиям М. И. Лисиной, у детей 3 лет появляется гордость за свои достижения. Дети стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому. Если это не удастся, то их радостные переживания по поводу успеха существенно омрачаются. Возникает обида по поводу игнорирования или непризнания успеха взрослыми, стремление к преувеличению успеха, бахвальству. В то же время Т. В. Гуськова и М. Г. Елагина отмечают, что незаслуженная похвала вызывает у детей 2-3 лет смущение, неловкость [5].

Заметные изменения происходят с возрастом в эмоциональном отношении детей к сверстнику. Дети младшей ясельной группы, как правило, с улыбкой разглядывают друг друга, иногда наблюдаются проявления ласки. После 2 лет эмоциональная реакция становится намного ярче. Увеличивается эмоциональное заражение детей друг от друга и эмоциональная

отзывчивость по отношению к другому ребенку. Совместная деятельность носит ярко выраженную эмоциональную окраску, бурно нарастающую в ходе взаимодействия.

Большую роль в эмоциональном развитии ребенка играет пример взрослых и специальная работа, направленная на развитие эмоциональной сферы детей. Пример взрослых в выражении эмоций чрезвычайно важен. Именно по подражанию дети в раннем детстве осваивают большинство паттернов эмоционального реагирования. ***Пример обладает большей силой воздействия, чем все остальные методы воспитания эмоциональной сферы.*** Если есть противоречие между тем, что взрослый человек говорит, и тем, что он делает, ребенок всегда будет усваивать и повторять то, что он делает. *Пример:*

Если взрослый говорит ребенку о необходимости сдерживаться в выражении чувств, требует, чтобы он контролировал свою импульсивность, спокойно выражал свои чувства и мысли, а сам при возникновении эмоциогенной ситуации нервничает, кричит, распускает руки, то подрастающий ребенок тоже будет делать именно так, и никогда не научится выдержке.

Большое значение имеет и ***специальная работа педагогов и родителей по эмоциональному развитию ребенка*** – чтение сказок, где дети впервые сталкиваются с человеческими эмоциями и чувствами, и ребенок обретает первый опыт сочувствия. Очень важно, если один ребенок испытывает негативные эмоции (упал и плачет или просто расстроен), предложить всем детям пожалеть его, развеселить его, научить их, как можно выразить сочувствие.

2.2. Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте

Эмоциональное развитие дошкольника прежде всего связано с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. В период дошкольного детства ребенок стремится понять сферу человеческих отношений, и эмоции людей активно привлекают его внимание. Изменения в мотивационной сфере связано с появлением общественных мотивов, что ведёт к развитию *социальных эмоций и чувств – гуманистических и нравственных*. Ребенок научается ощущать чувство долга, гордость и стыд, сочувствие, любовь к добру и ненависть ко злу, любовь и дружбу. Именно в этом возрасте закладываются основы *нравственно-этических инстанций в сознании ребенка, причем это происходит на уровне именно образном и эмоциональном*. Дети горячо сочувствуют героям сказок и книг, готовы помогать им, а при правильном воспитании – и окружающим людям.

В дошкольном возрасте появляется также *соподчинение мотивов*, когда основному мотиву подчиняется целая система других, способствует тому, что переживания ребёнка становятся всё более устойчивыми и глубокими. Эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом в связи с ведущим мотивом деятельности ребёнка.

Таким образом, эмоции и чувства дошкольника теряют ситуативность; становятся более глубокими по смысловому содержанию; возникают в ответ на предполагаемые мысленные

обстоятельства, т.е. у дошкольника формируется *эмоциональное предвосхищение*, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, внося коррективы в их планы. Эта коррекция основывается на эмоциональном предвосхищении, предчувствии мыслимой, представляемой ситуации, которая может возникнуть в более или менее отдаленном будущем в результате предпринимаемых ребенком действий и оценки значения их последствий для себя самого, окружающих людей на его поступки. Если раньше ребёнок выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он её выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку. Постепенно дошкольники начинают предвидеть не только *интеллектуальные, но и эмоциональные* результаты своей деятельности [5].

В дошкольном возрасте постепенно развивается умение *определять эмоциональное состояние других людей*. Как отмечает А. М. Щетинина, восприятие эмоциональных состояний детьми 4-5 лет происходило во многих случаях только после подсказки экспериментатором конкретной ситуации, породившей данную эмоцию. Собственный эмоциональный отклик (эмпатия) проявлялся детьми как 4-5 лет, так и 6-7 лет чаще всего при восприятии эмоций гнева, грусти и страха [14].

По мнению Манерова, для большей части детей 5-6 лет становится доступным определение эмоций другого человека по его речи. Задержка в развитии этого умения происходит у детей из неблагополучных семей, когда у ребенка формируются

стабильные отрицательные эмоциональные переживания (тревога, чувство неполноценности). Очевидно, это приводит к снижению контактов в общении и, как следствие, к недостаточному опыту в восприятии эмоций других. У этих детей недостаточно развита и эмпатия. Дошкольники уже настолько овладевают выражением эмоций, что показываемая экспрессия той или иной эмоции вовсе не означает переживание ими ее [5].

Изменения в эмоциональной сфере также связаны и с развитием *познавательной сферы, самосознания*. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивают их интеллектуализацию, т.е. они становятся более осознанными, обобщёнными. Так, первые попытки сдерживать свои чувства, например, внешнее их проявление – слёзы – можно заметить у ребёнка в 3-4 года, хотя это ребёнку ещё и трудно удаётся. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова. Однако, дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями. Голод, жажда заставляет их действовать импульсивно.

Какие условия способствуют развитию эмоций и чувств дошкольника?

Эмоции и чувства формируются в процессе *общения ребёнка со взрослыми и сверстниками*. При недостаточных эмоциональных контактах в дошкольных учреждениях может быть задержка эмоционального развития, которая может сохраниться на всю жизнь. Воспитатель должен стремиться к установлению *тесных эмоциональных контактов* с каждым ребёнком. Взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важнейший источник чувств дошкольника: радости, нежности, сочувствия,

гнева и других переживаний. Чувства, возникающие у ребёнка по отношению к другим людям, легко переносятся и на персонажей художественной литературы – сказок, рассказов. Переживания могут возникать и по отношению к животным, игрушкам, растениям.

В семье ребёнок имеет возможность испытывать целую гамму переживаний. Очень важны **доброжелательные взаимоотношения**. Важно, чтобы в семье:

- ребенок наблюдал любовь и уважение, равенство и демократизм в семейных отношениях;
- ребенок слышал позитивные отзывы об обоих родителях, наблюдал доброжелательные отношения между родителями;
- ребенок чувствовал равное отношение к себе и братьям и сестрам;
- действовали четкие и прогнозируемые правила и требования;
- имела место взаимная поддержка, взаимопомощь.

Неправильное общение в семье может привести к возникновению:

- а) *односторонней привязанности*, чаще всего к матери, ведёт к ослаблению потребности в общении со сверстниками;
- б) *ревности* при появлении второго ребёнка в семье, если первый ребёнок чувствует себя обделённым;
- в) *страху* при выражении взрослыми отчаяния по малейшему поводу, угрожающему ребёнку, и в необычной ситуации может быть волнение. Страх может быть внушён ребёнку, например, страх темноты.

В семье, и в детском саду важно **знакомство с произведениями литературы, музыки**, сопровождающиеся глубоким

проживанием смысла и эмоций героев художественных произведений. При специально организованной деятельности (например, музыкальные занятия) дети учатся испытывать определённые чувства, связанные с восприятием музыки. Эмоции и чувства очень интенсивно развиваются в соответствующем возрасту дошкольников виде деятельности – **в игре, насыщенной переживаниями**. В процессе выполнения совместных трудовых заданий (уборка участка, групповой комнаты) развивается эмоциональное единство группы дошкольников

В зависимости от сложившейся ситуации, любые качественно разнообразные чувства и эмоции (любовь, ненависть, радость, гнев) могут быть **положительными, отрицательными**. В целом дети относятся к жизненным ситуациям оптимистично. Им присуще бодрое, жизнерадостное настроение [24].

Теперь проследим **динамику развития эмоций и чувств в дошкольном возрасте**.

Чувства дошкольников **3-4 лет** хотя и ярки, но ещё очень ситуативны и неустойчивы. Маленький ребёнок ещё не умеет управлять своими переживаниями. Внешнее выражение чувств у ребёнка по сравнению со взрослыми носят очень бурный, непосредственный и произвольный характер. Чувства ребёнка быстро и ярко вспыхивают и столь же быстро гаснут, бурное веселье нередко сменяется слезами. Ребёнок ещё не способен на длительное сочувствие и заботу о других, даже очень любимых людей.

Чувства **дошкольников 3-4 лет** по отношению к сверстникам, не являющимися членами семьи, обычно вообще не бывают особенно длительными. Наблюдение проявлений дружбы детей в детском саду показывает, что в подавляющем большинстве

случаев ребёнок дружит попеременно со многими детьми в зависимости от обстоятельств. Такая дружба основана не на стойком отношении к сверстнику, а на том, что ребёнок с ним вместе играет или вместе сидит за столом [9].

На протяжении дошкольного детства чувства ребёнка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. У *старших дошкольников, 5-7 лет*, уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях. Их поступки направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. В 6-7 лет завязываются дружеские отношения между детьми, хотя ясного понимания дружбы еще нет; понятия доверительных отношений и взаимности для детей этого возраста слишком сложны. Тем не менее с друзьями и чужими людьми дошкольники ведут себя по-разному, а некоторые 4-5-летние дети способны поддерживать тесные, основанные на взаимной заботе отношения в течение долгого времени. Они еще не способны выразить словами, что такое дружба, но придерживаются правил, соответствующих дружеским взаимоотношениям.

Типичной для ребёнка старшего дошкольного возраста становится длительная привязанность к сверстнику, хотя сохраняется и большое количество случаев попеременной дружбы. При завязывании дружбы между детьми основное значение теперь приобретает не внешняя ситуация, а их симпатии друг к другу, положительное отношение к тем или иным качествам сверстника, его знаниям и умениям.

Однако чувства ребёнка даже 6-7 лет нельзя сравнить с чувствами взрослого. Ребёнок прежде всего нуждается в любви взрослого, и его чувства зависят от этой любви.

Для дошкольников характерна *слитность высших чувств*:

- *хороший* – значит *красивый* (эстетические переживания)
- *хороший* – значит *добрый* (этические переживания)
- *хороший* – значит *интересный* (интеллектуальные переживания).

По мере формирования умения анализировать и давать оценку в соответствии с критериями *синкретическое (слитное) чувство* дифференцируется на эстетическое, этическое (нравственное) и интеллектуальное.

Нравственные (гуманные) чувства у дошкольников.

Предпосылкой их возникновения является доброжелательность, внимание, забота, любовь со стороны взрослого. Это приводит к тому, что в дошкольном возрасте ребёнок сам начинает сопереживать другим людям.

Источники:

- взаимоотношения с близкими людьми:
- овладение нормами поведения (теперь переживание вызывается общественной санкцией (похвала, наказание), мнением детского общества);
- сюжетно-ролевая игра (ролевые взаимоотношения и действия помогают понять другого, учесть его положение, настроение, желание);
- трудовая деятельность (радость от общего успеха;
- сочувствие усилиям товарищей; удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей;
- недовольство от своей плохой работы; при знакомстве с трудом взрослых – любовь и уважение к нему); ситуация и позиция ребёнка.

Сопереживание товарищу резко снижается в условиях острого *личного соперничества*. Эмоции тогда захлёстывают

ребёнка, резко возрастает количество негативных экспрессий в адрес ровесника. Ребёнок не приводит никаких аргументов против сверстника, а просто (в речи) выражает своё отношение к нему. При *пассивном наблюдении* за деятельностью сверстника возникают двойные переживания. Если ребёнок уверен в своих силах, то радуется успехам других, а если нет – испытывает зависть. Ситуация *соревнования* детей друг с другом влияет на экспрессию чувств. Реальная оценка своих возможностей, сравнение себя со сверстниками ведёт к стремлению к личному успеху, признанию собственных достоинств и достижений. В этом случае экспрессия (внешнее выражение) достигает самого высокого уровня. При *групповых соревнованиях* – негативные экспрессии снижаются, т.к. здесь дети учитывают интересы группы, успех или неудачу делят вместе [5].

Большую роль в формировании нравственных чувств играет художественная литература. Яркие положительные эмоции ребёнок испытывает с ситуации *сравнения* себя с положительными литературными героями, активно им сочувствует. Сравнение проводится мысленно. Ребёнок уверен, что в подобной ситуации он поступил так же, поэтому негативные эмоции в адрес персонажей отсутствует.

Сочувствие персонажам художественных произведений не меньше. Чем по отношению к другим людям в реальном мире. Ребёнок может вновь и вновь слушать одну и ту же историю, но его чувства к персонажам от этого не ослабевают, а становятся даже сильнее: ребёнок вживается в сказку, начинает воспринимать её персонажей как знакомых и близких. Он идентифицируется с любимыми персонажами, сочувствует тем, кто попал в беду. Особое сочувствие ребёнка вызывают положительные герои, но он может

пожалеть и злодея, если тому приходится уж очень плохо. Чаще, однако, дети возмущаются поступками отрицательных персонажей, стремятся защитит от них любимого героя.

Чувства, испытываемые ребёнком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий. Ужасаясь предстоящим событиям, он в испуге начинает требовать, чтобы закрыли книгу и не читали её дальше, или сам придумывает более приемлемый, с его точки зрения, вариант той части, которая его пугает. При этом нередко ребёнок берёт на себя роль героя. Рассматривая иллюстрации к сказкам, дошкольники часто пытаются непосредственно вмешаться в ход событий: замарывают или выцарапывают изображения отрицательных действующих лиц.

Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у него от отношения к животным, растениям, игрушкам, предметам и явлениям природы. Знакомясь с человеческими действиями и переживаниями, дошкольник склонен приписывать их и предметам.

Симпатия у дошкольников – более действенная, появляется желание помочь, посочувствовать, поделиться. Симпатия и сочувствие побуждают ребёнка к свершению первых нравственных поступков.

Чувство долга. Зачатки его появляются уже на 3-м году жизни. Идёт процесс накопления первоначальных нравственных представлений: «можно», «плохо», «хорошо», которые ребёнок соотносит со своими действиями и поступками. Эмоциональные реакции на положительную и отрицательную сторону поступков взрослых у ребёнка неустойчивы. Он может уступить, но только под влияние взрослого или из симпатии и сочувствия к кому-

либо. В *4-5 лет* у ребёнка зарождается моральное сознание. Он начинает понимать смысл предъявляемых требований и соотносит их со своими поступками и действиями. При совершении достойных поступков – радость, удовлетворение.

При нарушении общепринятых требований самим или другими – огорчение, возмущение. Переживаемые чувства вызываются как оценкой взрослого, так и оценкой самого ребёнка. Лишь в *5-7 лет* появляется чувство долга по отношению ко многим взрослым и сверстникам, к малышам. *6-7 лет* – наиболее яркое проявление чувства долга, т.к. ребёнок осознаёт необходимость и обязательность правил общественного поведения. Возрастает способность к самооценке. При нарушении правил – неловкость, вина, смущение, беспокойство. К *7 годам* чувство долга не основано только на привязанности, а распространяется на людей, с которыми ребёнок непосредственно не взаимодействует. При этом его переживания – глубокие и долго сохраняются.

Чувство гордости возникает при положительной оценке качества выполнения какой-либо деятельности: умение хорошо танцевать, быстро бегать, считать, проявления моральных качеств (выдержка, послушание). Возникает чувство гордости за родителей.

Чувство стыда – ребёнок желает действовать в соответствии с положительно оцениваемыми образцами поведения, но фактически их не совершает. В этом случае взрослые оценивают ребёнка отрицательно. Возникновение стыда находится в зависимости от развития гордости.

Чувство товарищества и дружбы. Его первые проявления: предпочтение, симпатия, сочувствие, отзывчивость, интерес к деятельности сверстников, желание и умение договориться о

совместной игре и выполняемой в ней роли, проявление заботы, помощи, способность поступиться личными желаниями (поступать справедливо, получая при этом удовольствие).

Младшие дошкольники – характерна дружба поочередно со многими детьми, в зависимости от обстоятельств. Широко распространена дружба сразу с несколькими детьми и непродолжительная индивидуальная дружба со многими поочередно. Мотив – совместная игра.

Старшие дошкольники – дружба одного ребёнка со многими детьми сохраняется, но чаще встречается парная дружба, которая характеризуется глубокой симпатией. Дружба небольшими подгруппами чаще всего рождается игре на основе игровых интересов. Мотив - симпатия и уважение, взаимные склонности, интересы. Таким образом, в 5-7 лет парная дружба сочетается с широким товариществом, но в то же время возрастает избирательность дружеских контактов [14].

Чувство ревности возникает, когда другой ребёнок (даже любимые им брат, сестра) пользуются, как кажется дошкольнику, большим вниманием.

Развитие **интеллектуальных чувств** связано с развитием познавательной деятельности. К ним относятся: любопытство; любознательность; удивление и сомнение; чувство нового (радость); чувство юмора. Источником интеллектуальных чувств является действительность, которая ставит перед ребёнком многочисленные проблемы и которые ребёнок пытается решить.

Источником развития **эстетических чувств** является становление собственной художественно-творческой деятельности и художественного восприятия. Проявляются в эмоциональном отношении к героическому, комическому, безобразному,

прекрасному в природе, в жизни, в искусстве, в процессе восприятия и творчества. Эстетические отношения отражаются детьми в их рисунках и стихах.

Чувство комического возникает, когда ребёнок сталкивается с чем-то несуразным, неожиданным, когда нарушается привычный ход вещей.

Младшие дошкольники – проявляется в весёлом смехе, сами шутят, дают предметам другие названия, гримасничают, переворачивают слова.

Старшие дошкольники отмечают несоответствие в поведении людей, недостатки в их знаниях и умениях.

Чувство прекрасного. В 3-4 года для детей красивое – это яркая, блестящая игрушка, нарядный костюм и т.п. В 5-7 лет дошкольник видит красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в музыкальной мелодии, танце. Сильные переживания вызывает красота природных явлений, пейзажи, праздничные шествия

Эмоциональное воспитание ребенка не требует больших физических и временных затрат. Нужно только соблюдать некоторые правила.

1. Добровольность выражения. Важно учить ребенка проявлять свои эмоции, называть их, понимать свои чувства. Это особенно важно для маленьких детей, которые должны выплескивать все накопленное внутри. Необходимо обсуждать с ребенком его чувства, давая ему возможность самому справиться с возникшими эмоциями.

2. Сила выражения. Дети постарше должны учиться контролировать свои эмоции: смеяться тише, собраться с мыслями, сдерживать гнев, справиться с волнением. Учите детей простым навыкам самоконтроля и следите за собственным поведением.

3. Сопереживание. Эмпатии его нужно учить. Во время чтения книги или просмотра мультфильма важно, чтобы взрослые сами выражали свои эмоции, а после чтения или просмотра спрашивали у ребенка, что он чувствует, жалко ли ему героя, хотел ли ребенок помочь. Важно обсуждать с ребенком жизненные ситуации, анализировать чувства и ощущения участников событий. Важно показывать пример, как можно проявить свое участие по отношению к другому человеку: поздравить, выразить сочувствие, помочь в чем-то.

4. Доброжелательность и равенство. Важно демонстрировать равное доброжелательное отношение ко всем детям, избегать сравнений детей между собой, особенно негативных, не поощрять зависти и злорадства.

2.3 Особенности и развитие эмоциональной сферы детей в младшем школьном возрасте

Умственная деятельность, суждения и высказывания младших школьников о тех или иных явлениях действительности очень часто окрашены *яркими эмоциональными переживаниями*. Эмоционально окрашенные факты запоминаются детьми прочнее и на более длительный срок, чем факты, им безразличные. Поэтому учитель должен не просто сообщать что-нибудь ученику, но и вызвать у него чувства. Важно не только то, чтобы школьники продумали и усвоили исторические, географические понятия, но и прочувствовали их. Раньше, чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующее

эмоциональное состояние учащегося и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Новые знания могут быть лучше усвоены, если они «прошли» через чувство ученика.

Взволнованность, эмоциональная приподнятость должны служить отправной точкой всякой воспитательной работы. Чем моложе ребенок, тем это положение имеет большее значение. Для учащихся I—II классов включение игровых моментов в процесс обучения создает тот эмоциональный настрой, который облегчает им усвоение учебного материала, заинтересовывает их [14].

Младшие школьники еще не могут сдерживать проявление своих чувств, обычно лица и позы детей очень ярко выражают их эмоциональные переживания. Такое непосредственное обнаружение своих чувств объясняется недостаточным развитием у детей этого возраста тормозных процессов в коре головного мозга. Кора больших полушарий мозга еще недостаточно регулирует деятельность подкорки, с которой связаны простейшие чувства и их внешние проявления — смех, слезы и т. п. Этим также объясняется и возникновение у детей аффективных состояний, т. е. их склонность к кратковременным бурным вспышкам радости, печали. Правда, такие эмоциональные состояния у младших школьников не являются стойкими и часто переходят в противоположные. Дети так же легко успокаиваются, как и возбуждаются.

Под влиянием развития воли дети младшего школьного возраста учатся сдерживать свои чувства (прежде всего, перестают громко плакать). Даже учащиеся I класса уже не проявляют так непосредственно своих чувств, как дошкольники [15].

Для младших школьников характерна легкая «заразительность» эмоциональными переживаниями других людей. Учителям хорошо известны такие факты, когда смех отдельных

учеников вызывает смех остальных учащихся класса, хотя последние могут и не знать причины смеха. Девочки начинают плакать, глядя на плачущую подругу, не потому, что считают ее несправедливо обиженной, а потому, что видят слезы.

Возникновение чувств у младших школьников связано с конкретной обстановкой, в которую попадают дети. Непосредственные наблюдения тех или иных событий или яркие жизненные представления и переживания — все вызывает у детей этого, возраста чувства. Поэтому всякого рода словесные нравоучения, не связанные с определенными примерами и жизненным опытом детей, не вызывают у них нужных эмоциональных переживаний. Учитывая эту особенность чувств младших школьников, надо объяснять им учебный материал в наглядной форме и так, чтобы он не выходил за пределы их жизненного опыта.

Школа способствует развитию высших чувств у детей: моральных, интеллектуальных и эстетических. *Участие в жизни школьного коллектива* формирует у младших школьников чувство коллективизма и общественной солидарности. *Выполнение определенных обязанностей* в школьном коллективе, совместная учебная и общественная деятельность, взаимная ответственность друг перед другом и перед классом в целом приводят к тому, что у учащихся накапливается необходимый практический опыт морального поведения в коллективе. На основе этого опыта у школьников формируется чувство долга и ответственности, умение подчинять свои чувства и личные интересы общим целям и интересам коллектива.

Складывающиеся моральные нормы поведения в коллективе заметно влияют на формирование чувства товарищества и дружбы у младших школьников. Глубокое переживание

честности, взаимопомощи и уважения друг к другу, формирующиеся в школьном коллективе, переносятся и на личные дружеские и товарищеские отношения учащихся этого возраста. Показательны различия в характере дружбы у младших школьников разных классов. У учащихся I и II классов дружеские взаимоотношения еще недостаточно устойчивы и мотивы дружбы слабо осознаются. Нередко дети этого возраста меняют своих друзей по случайным и субъективным мотивам. В основе дружбы младших школьников III и IV классов лежат общие интересы, преимущественно связанные с игровой деятельностью, с проведением свободного досуга, прогулками и т. п. [15].

Интересы, связанные с учебной деятельностью, еще очень слабо отражаются в дружеских взаимоотношениях детей этого возраста. На основе сравнительно ограниченных интересов складываются определенные дружеские, взаимоотношения и формируются соответствующие дружеские чувства детей семи-девятилетнего возраста.

Младший школьник положительно или отрицательно оценивает друга преимущественно на основании того, что его друг лично делает для него. Предъявляемые требования к своему другу ребенок этого возраста не всегда относит к себе, он еще не осознает того, что дружба должна строиться на равенстве прав и взаимных обязанностях. Отсюда — ответственность за сохранение или прекращение дружеских взаимоотношений ребенок этого возраста, как правило, перекладывает на своего друга, «Моя подруга Света очень хорошая, она не спорит со мной, она всегда со мной во всем согласна. Когда позову гулять или поиграть, она никогда не отказывается. А Женя была плохая подруга, все хотела делать по-своему, не уступала мне. Теперь я с ней не дружу».

Дети этого возраста I—II классов еще только входят в жизнь коллектива, они не научились строить свои отношения на взаимном уважении друг друга, у них еще слабо развито чувство личной ответственности перед товарищами, перед коллективом — все эти моральные качества у них находятся на первоначальной стадии формирования. У школьников III—IV классов опыт моральных взаимоотношений в коллективе является более богатым. На этой основе у них складываются более глубокие и прочные товарищеские и дружеские взаимоотношения, которые начинают играть все более значительную роль в формировании нравственных качеств характера школьника [15].

У детей этого возраста значительно расширяется круг общих интересов, на основе которых складывается дружба. Ведущими становятся учебные, познавательные и общественные интересы. Дружба становится более деловой и устойчивой, а ее мотивы — более серьезными и глубокими [14].

Дружеские чувства проявляются в стремлении быть полезным своему товарищу, в согласовании своих действий и поступков, во взаимной ответственности друг перед другом. У младших школьников начинают формироваться более интимные дружеские чувства, выражающиеся в сочувствии, в стремлении поделиться друг с другом своими радостями и горестями. Разлады и конфликты, как правило, переживаются серьезно и глубоко.

В младшем школьном возрасте формирование нравственных чувств часто опережает знание ребенком норм морального поведения. Школьник не всегда может объяснить, почему надо вести себя соответствующим образом в той или иной обстановке, но моральное чувство, сформировавшееся на основе предыдущего жизненного опыта, правильно подсказывает ему,

что такое хороший и дурной поступок. Поэтому при воспитании моральных чувств детей необходимо опираться на их практический опыт морального поведения, создавать условия для расширения и обогащения этого опыта.

Интеллектуальные чувства у младших школьников развиваются по мере накопления знаний и совершенствования познавательных процессов. Эти чувства развиваются в активной умственной деятельности ребенка и проявляются в различных формах: любознательности, чувстве удовлетворения при успехах, чувстве неудовлетворения при неудачах [14].

Интеллектуальные чувства развиваются постепенно: вначале они связаны просто с самим процессом учения, независимо от его содержания и результата. Однако вскоре школьник начинает интересоваться смыслом достигаемых результатов умственного труда, он уже предпочитает один школьный предмет другому, у него возникает чувство удовлетворения при решении сложных задач, требующих от него большого умственного напряжения.

Интеллектуальные чувства у младших школьников связаны больше с наглядными предметами, с образами и представлениями, чем с абстрактными мыслями и идеями. У детей этого возраста преобладает интерес к познанию фактов, определенных событий и явлений.

Развитие интеллектуальных чувств у младших школьников связано с ростом и удовлетворением их духовных потребностей. Дети получают удовольствие – от прочитанной книги, решенной задачи. Если же в процессе умственной деятельности у школьника не возникает эмоционального отношения, то нередко это приводит к угасанию познавательных интересов, к

ослаблению интеллектуальных чувств. Ученик становится безразличным к чтению, искусству, к учению вообще.

В учебной деятельности и внеклассных занятиях младших школьников много источников возникновения эстетических чувств. Восприятие различных картин и иллюстраций на уроках, экскурсии в музеи, наблюдения природных явлений, посещение кинотеатров, чтение художественной литературы, радио и телевидение и многое другое способствуют развитию у детей эстетических чувств.

Эстетические чувства младших школьников успешно формируются в процессе знакомства с природой. Это наилучшим образом осуществляется в тех случаях, когда одновременно дети изучают произведения искусства и наблюдают природу. После показа произведений искусства, слушания музыки, чтения стихотворений, рассказов и т. д. надо совершать с детьми экскурсии в природу. Искусство поможет увидеть прекрасное в природе, а природа научит учащихся лучше видеть, слышать и понимать произведения искусства [9].

Глубокие эстетические переживания волнуют и всегда обогащают ребят чем-то новым. Чувство эстетического может формироваться у детей не только в связи с изучением произведений искусства, но и при восприятии прекрасной, аккуратно выполненной работы, красивого (внешне и внутренне) поведения человека.

Эстетическое воспитание молодого поколения должно опираться на постоянное и систематическое общение детей с различными видами искусства. Лишь при этом условии у людей формируются глубокие и устойчивые эстетические чувства.

Систематическое упражнение эстетических чувств имеет особенно большое значение для всестороннего развития ребенка, для воспитания всех чувств младшего школьника.

Основное в воспитании чувств ребенка — научить его управлять своими чувствами, научить сдерживать свой гнев, бурное раздражение, а иногда и бурное веселье. Это достигается только тренировкой, упражнением. Путем упражнения развивается и совершенствуется у ребенка чувство долга [24].

Начинаются эти упражнения с малого: «я должен сначала выучить урок, а потом идти гулять», — это уже зачатки чувства долга.

Так путем систематического упражнения формируются у младшего школьника даже самые высокие чувства. Упражнение чувств содействует формированию более совершенных отношений человека к окружающему миру, природе и человеческому обществу.

Итак, *эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:*

- легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

- непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

- большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

- эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

- свои и чужие эмоции и чувства еще достаточно слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции.

- школьники младших классов легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. Неопознанной оказалась эмоция вины.

- в отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов.

- в младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

2.4 Особенности эмоциональной сферы подростков

Подростковый возраст, именуемый рядом исследователей «периодом бури и натиска», «периодом нормальной патологии» и даже «вторым рождением», сопровождается поиском и формированием собственной системы ценностей, мировоззрения, жизненных целей, стиля поведения; в центре внимания находятся «четыре С: самопознание, самоидентификация, самоутверждение, самооценка» [14].

В этот период происходит интенсивный рост и гормональная перестройка. Организм подвергается серьезной физиологической перестройке, ускоряется выработка гормонов, на фоне чего усиливается психологический кризис: возникающие противоречия между интересами, мотивами, потребностями влияют на развитие личностной нестабильности. Ведущий вид деятельности подростков обозначается исследователями по-разному: общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину), учение (по Л.И. Божович), общественно полезная деятельность (по Д.И. Фельдштейну). Новообразованиями подростковой психики являются открытие собственного внутреннего мира, «чувство взрослости», формирование самосознания, «Я-концепции».

Потребность в независимости от взрослых ведет к созданию референтных групп, состоящих из сверстников, контакт с которыми становится самоцелью и общение – ведущим видом деятельности; одновременно подростки испытывают потребность в поддержке со стороны старших и стремятся к нахождению на одном уровне с ними. Указанные моменты соответствуют позиции Д. И. Фельдштейна об испытании детьми в

возрасте 12–13 лет особой потребности в признании и осознании себя «значимым субъектом в системе общественных отношений» [14]. Активное развитие получает рефлексия.

О. Г. Ананьев рассматривает следующие виды эмоциональных проявлений в подростковом возрасте:

– «избирательная реакция на того или другого субъекта (ненависть, дружба, любовь);

– зависимое от тона состояния (например, депрессия, гнев, тоска, страх, эйфория);

– острые реакции (их примеры – ярость, радость, злость, счастье) [6].

Характеризуя состояние эмоциональной сферы подростков, следует отметить следующие их особенности [14]:

- высокий уровень эмоциональной возбудимости, вспыльчивость,

- высокий уровень субъективно воспринимаемого стресса, с повышением раздражительности, утомляемости, нарушениями сна и аппетита, что, даже не сопровождаясь настоящим стрессовым событием, конфликтом или травмой, самостоятельно выступает в качестве стрессора, влечет снижение качества жизни, психического и физического здоровья;

- агрессивность, конфликтность, в том числе, при отстаивании формирующегося мировоззрения в спорах;

- конфликтные, амбивалентные эмоции по отношению ко взрослым, чье внимание и желательно, и крайне нежелательно, даже оскорбительно;

- быстрое возникновение интереса к какому-либо делу и его исчезновение;

- глубина и устойчивость эмоциональных переживаний и дружеских отношений больше, чем у младших школьников, что,

вкуже с недостаточно отлаженным контролем эмоциональной сферы, может вести к резким реакциям на очень субъективно воспринимаемую несправедливость, сильной обидчивости,

- повышенная тревожность, частое переживание неуверенности и страха, к распространенным видам которого относятся: страх нереализованности, ответственности (ввиду отсутствия опыта), физические, психологические, экзистенциальные страхи;

- неустойчивость самооценки, конфликтность эмоций, связанных с самим собой, частое восприятие действительности как угрозы самооценности, страх столкновений с барьерами при достижении цели, восприимчивость к личностным проблемам и жизненным кризисам усугубляют конфликт между ограниченным жизненным опытом, растущим чувством взрослости, потребностью в автономии и неспособностью реализовать себя в школе и в семье, поэтому сильные переживания возникают не только по поводу оценки подростков другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания;

- сильно развитое чувство принадлежности к группе ведет к тому, что подростки острее и болезненнее переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослых или учителя; часто появляется страх быть отверженным группой;

- предъявление высоких требований к дружбе, в основе которой лежит не совместная игра, как у младших школьников, а общность интересов, нравственных чувств; дружба у подростков более избирательна и интимна, более длительна; под влиянием дружбы изменяются и подростки, правда, не всегда в положительную сторону; распространена групповая дружба;

- широко распространено чувство одиночества, заключающееся в мыслях человека, имеющего друзей и семью, о непонимании его окружающими, об отсутствии действительно близких людей, к которым он испытывает доверие.

Как отмечают исследователи, высокая тревожность, распространенная среди подростков, влечет неуверенность в своих силах и низкую самооценку, способствует дезорганизации деятельности подростка; данные и иные нарушения эмоциональной сферы становятся основным фактором развития психосоматических заболеваний, возникновения головной боли и других психофизических проблем. Такие подростки часто испытывают сниженное настроение, склонны к плаксивости и занижению оценки своих способностей, более подвержены истощению, неустойчивости настроения, нарушению сна и аппетита, неусидчивости») [6].

Рост ситуативной тревожности особенно характерен для предэкзаменационного периода в начале учебного года у старших подростков. Повышенная общая тревожность чаще регистрируется у подростков из неполных семей, у подростков с девиантным поведением. Эмоциональный интеллект последних снижен, относительно их сверстников с законопослушным поведением, по показателю «распознавания эмоциональных лицевых выражений», в основном, они испытывают серьезные трудности с поиском «продуктивного выхода из психотравмирующей ситуации», склонны к неадекватному реагированию на фрустрирующие обстоятельства. Исследователями отмечена большая склонность к фрустрациям с поиском виновного в текущей ситуации подростков, имеющих низкий социометрический статус в школьном коллективе [6].

Отмечается, что показатели эмоционального интеллекта подростков имеют гендерные различия: мальчикам легче дается самоконтроль, управление собственными эмоциями, а девочки «проявляют способности понимать и управлять эмоциями окружающих людей [14].

Самооценка у подростков испытывает сильные колебания, от одной крайности к другой – от заниженной к завышенной, что ведет к возникновению и быстрой смене ярких полярных эмоций. На самооценку подростков особенно влияют уже не оценки взрослых, а оценки сверстников, статус подростка в коллективе сверстников. Но велика и роль родителей и педагогов в формировании самооценки подростков: их принятие и любовь, доверительность отношений, выражение уважения к мнениям, желаниям, увлечениям подростка, нахождение общих точек соприкосновения позитивно влияет на указанный процесс, а жесткие воспитательные меры не воспринимаются адресатами [11].

Таким образом, эмоциональная сфера человека в подростковом возрасте активно совершенствуется, но на данном этапе подростки обычно испытывает различные психологические проблемы. В целях нормализации функционирования данной сферы родственникам необходимо воздержаться от задевающих личность подростка слов; в обязательном порядке отмечать успехи подростка, сравнивая их с его же (а не чужими) результатами в прошлом. Действия родителей должны быть предсказуемыми и последовательными, без «ситуаций спонтанного реагирования» [Свешникова, с. 38], приводящих к развитию неврозов. Объятия способствуют нахождению чувства защищенности и предотвращению возникновения психоневротических симптомов у тревожного ребенка.

К эффективным методам психокоррекции тревожности, агрессивности, коррекции самооценки подростков относят: игротерапию, способствующую также формированию благоприятных отношений в семье и с ровесниками; психогимнастику; релаксационные упражнения, снимающие мышечное напряжение; глубокое диафрагмальное дыхание, «тонизирующее эмоции»; элементы аутотренинга с установкой на здоровье – психическое и физическое; музыкотерапию (прослушивание музыки для релаксации); тестотерапию (работу с тестом); рефлекссию; смехотерапию. Облегчение самораскрытия, коррекция уровня агрессии и тревожности достигаются в ходе социально-психологического тренинга. Хорошие результаты по коррекции эмоциональной сферы подростков, в том числе, имеющих ограниченные возможности здоровья, имеют занятия с животными: фелинотерапия, иппотерапия. Уроки вокала способствуют обогащению эмоций, обретению уравновешенности, стабилизации самооценки подростка, который находит душевные силы внутри себя. Арт-терапия, помимо прочего, справляется с задачами повышения самооценки подростков и формирования у них приемлемых обществом способов выхода агрессии [4; 6; 17].

Таким образом, проявления эмоциональной сферы в подростковом возрасте различны, однако ее нестабильность и широкая распространенность негативных эмоциональных состояний у подростков свидетельствуют о важности применения средств профилактики эмоциональных проблем и оказания им своевременной психолого-педагогической помощи..

2.5. Особенности эмоциональной сферы старшеклассников (период ранней юности)

К моменту наступления юношеского возраста бурный темп эмоционально-психического развития подростка, вызванный физиологическими преобразованиями его организма, замедляется и постепенно переносится на более стабильный и уравновешенный ритм активной психической деятельности.

Продолжительность ранней юности в старшем школьном возрасте составляет от 15 до 18 лет. Функциональные особенности всего организма у старшеклассников сформированы в значительной степени равномерно. Более углубленно развиваются моральные представления во взглядах на жизнь. На этапе старшего школьного возраста улучшается психоэмоциональное состояние. Степень возбудимости и тревожного состояния у старшеклассников не столь интенсивна, как это наблюдается у подростков. Старший школьник эмоционально устойчив к влияниям социума, более предрасположен к собственному внутреннему миру.

Эмоциональный фон взаимоотношений старшеклассников достаточно стабильный. Они гораздо более сдержанны и терпеливы по отношению к окружающим, чем подростки. Старшеклассник открыт, эмоционально отзывчив, более привязан к окружающим людям. Однако в общении с людьми для старшеклассников характерны проявления юношеского максимализма во взглядах, избыточные эмоции при их отстаивании.

Основной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является будущее. Доминируют

эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье». Непрерывный поиск и стремление старшеклассников к учебе связан с видением новой жизненной перспективы, в связи с этим они глубоко осмысливают собственные интересы в настоящем и будущем, строят жизненные планы.

Доминирующим фактором в личностном становлении старшеклассника становится *выбор профессии*. По окончании школы ему предстоит определить свое место в жизни. Взрослая жизнь диктует свои права, требуется ответственность, готовность к труду и семейной жизни. Расширение профессиональных представлений – принципиальный подход в приобретении новой социальной позиции. В профессиональном самоопределении старшеклассников ведущую роль играют мотивы, влияющие на выбор профессии, которые определяются у них либо престижностью профессии, либо профессиональным интересом. В последнем случае они начинают упорно изучать те предметы в школе, которые необходимы им в будущей профессии.

Именно доминанта будущего становится основой мотивации учения. Возраст характеризуется тем, что школьники всерьез задумываются о смысле жизни и перспективе завтрашних дней. Отсюда и стремление к расширению своего кругозора, накоплению знаний, активный интерес к изучению иностранного языка. Многочисленными источниками информации служат не только школьные уроки, но и работа в интернете, чтение книг классиков и современности, просмотр познавательных телепередач, общение со сверстниками и взрослыми. Целеустремленность, стремление к самореализации, самовыражению, независимости, склонность к самоанализу и самооценке и профессиональное самоопределение служат мотивирующими

факторами осознанного и ответственного отношения старшеклассников к познавательной деятельности [11].

Наиболее сложные переживания, присущие старшему школьному возрасту, вызваны *развитием самосознания и самооценки* у старшеклассников. В процессе самопознания образа «Я» школьник сопоставляет образы «Я» идеальное с «Я» реальным (каким я хотел бы быть и каким я являюсь на самом деле). Улавливая расхождения между двумя образами, школьник пытается приложить свои усилия, чтобы соответствовать ожидаемым результатам. Однако из-за недостаточной зрелости собственных убеждений они вступают в противоборство с самим собой. Внутренний конфликт вызывает у них тревогу и переживания, сопровождается проявлением двойственных чувств: самоуверенности, враждебности, дерзость совмещается с недоверием, неуверенностью в себе и неопределенностью. В итоге старшие школьники поступают не всегда разумно.

Тем не менее, заметное улучшение в развитии самосознания у старшеклассников вызывает потребность правильно оценить собственные поступки, интересы, реальные возможности, жизненные перспективы, благодаря чему они способны анализировать, обобщать, критически осмысливать предъявляемые к ним требования, чувства и переживания.

В юношеском возрасте развивается *эстетическая восприимчивость*, чувство прекрасного. Это, в свою очередь, помогает старшеклассникам освободиться от вульгарных привычек, непривлекательных манер, способствует развитию чуткости, отзывчивости, мягкости, сдержанности. Эстетические чувства у старшеклассников более сложны, чем у учащихся средних классов. Но, с другой стороны, они могут подменяться оригинальничаньем, незрелыми и неправильными эстетическими представлениями.

Гораздо более устойчивой и глубокой в юношеском возрасте становится *дружба*; друзей выбирают, исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений, преданности и обязательств. Старшеклассники стремятся проявлять те качества, которые характеризуют это чувство: желание прийти на помощь к своему другу, проявить отзывчивость и доброту, выручить в нужный момент и пр. В этом возрасте старшеклассники нацелены на поиск друга или подруги, общение с которыми вызывает у них огромный жизненный интерес, состояние непреодолимого желания находиться с ними в душевной близости и в связи с этим они переживают глубокие эмоциональные чувства и волнения.

Много эмоциональных переживаний связано в юношеском возрасте с *первой любовью*. Юношеская любовь, как правило, чиста, непосредственна, богата разнообразными переживаниями, носит оттенок нежности, мечтательности, лиричности и искренности. В большинстве случаев возникающее чувство любви вызывает у юношей и девушек стремление преодолеть свои недостатки, выработать положительные качества личности, развиваться физически, чтобы привлечь внимание объекта своего чувства; любовь воспитывает благородные чувства и стремления. Однако нередко случаи, когда негативные переживания, связанные с неразделенной любовью, с трудностями взаимопонимания влюбленных, первой ревностью или соперничеством, вызывают у юношей и девушек сильнейшие эмоции, которые они в силу своей неопытности не могут регулировать, что толкает их на крайние поступки.

Этому способствует и то, что *старшеклассники часто не могут поделиться этими переживаниями со взрослыми*, а советы друзей и подруг отличаются незрелостью и зависимостью от собственных плохо осознаваемых мотивов. *Взрослые же*

часто относятся к юношеской любви недостаточно серьезно или вообще негативно, рассматривая ее как помеху подготовке к ЕГЭ, поступлению в вуз. Часто к этому примешиваются и другие мало осознаваемые эмоции (ревность, нежелание быстрого взросления ребенка, боязнь потерять психологическую близость с ним, высокие амбиции по поводу будущей партии для сына или дочери и т.д.).

Необходимо чрезвычайно бережно относиться к юношеской любви, поскольку у юношества нет опыта подобных переживаний, способов их регуляции. Взрослому важно вызвать ребенка на доверительный разговор, показать, что он будет абсолютно конфиденциальным, дать понять, что все чувства ребенка будут восприняты с пониманием. Важно выразить сочувствие, понимание, избегать прямых советов, негативных отзывов об объекте любви, упрощенных трактовок происходящего («И что ты на ней так заиклился? Обыкновенная она...», «Да таких девочек у тебя еще будет...»). Можно осторожно привести примеры подобных из собственной жизни, а также выходов из этих ситуаций, однако, это не должно выглядеть как совет. Надо помнить, что *для юношей и девушек их ситуация кажется уникальной, а сила любви – чрезвычайной*. Советы взрослых часто кажутся им пошлыми, не соответствующими высоте их чувства («Ты поступи пока в университет, а через годик посмотришь еще...»). Взрослым нужно проявить максимум понимания, эмпатии, готовности понять и помочь, иначе ситуация может сложиться непредсказуемо.

Как правило, новообразования не всегда благоприятно сказываются на динамике становления и психического развития старшеклассников. Сложно адаптироваться к новым условиям

или преодолеть программу курса учебной дисциплины, усвоение которой необходимо им при поступлении в вуз. Старшеклассник готовится к сдаче ЕГЭ, не всегда налаживаются взаимоотношения с девушкой или юношей, трудно адаптироваться к среде среди новых знакомых и пр. В состоянии неопределенности, переживания, эмоциональных тревог и волнений, старшеклассник начинает испытывать страх, неуверенность в себе, беспомощность и он не всегда может найти выход из стрессового состояния. Следствием всего вышесказанного может явиться приобщение к спиртным напиткам, курение, демонстративное, грубое, а порой и агрессивное поведение, применение нецензурных выражений [6].

Подведем некоторые итоги. *Эмоциональная сфера старшеклассников характеризуется:*

- многообразием и силой переживаемых чувств, особенно нравственных и общественно-политических;
- большей, чем у учащихся средних классов, устойчивостью эмоций и чувств;
- способностью к сопереживанию, т. е. способностью откликаться на чувства других, близких им людей;
- развитием эстетических чувств, способностью замечать прекрасное в окружающей действительности.
- большей устойчивостью и глубиной дружбы; друзей выбирают, исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений, преданности и обязательств;
- появлением чувства любви, сопровождающейся сильными эмоциями, о которых трудно рассказать взрослым.

Список литературы

1. **Бардиер, Г.** Я хочу! : Психол. сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Санкт-Петербург: Дорваль, 1993. – 92 с. – 5-85091-019-0. – Текст: непосредственный.

2. **Бретт, Д.** «Жила-была девочка, похожая на тебя...»: Психотерапевтические истории для детей / Дорис Бретт; перевод с англ. Г. А. Павлова. – Москва : Независимая фирма «Класс», 1996. - 212 с. – ISBN 5-86375-014-6пер. – Текст: непосредственный.

3. **Ганзен, В. А.** Системные описания в психологии / ЛГУ им. А. А. Жданова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с. – Текст: непосредственный.

4. **Грецов, А. Г.** Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Грецов. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 192 с. – ISBN 978-5-91180-717-7. – Текст: непосредственный.

5. **Данилина, Т. А.** В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва : Айрис-Пресс : Айрис дидактика, 2004. – 146 с. – ISBN 5-8112-0522-8. Текст: непосредственный.

6. **Емельянова, Е. В.** Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – Москва: Генезис, 2020. – 376 с. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. URL: Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/89326.html> (дата обращения: 19.08.2024).

7. **Захаров, А. И.** Как предупредить отклонения в поведении ребенка : Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / А. И. Захаров. - 2-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1993. – 191 с. – ISBN 5-09-004635-2. – Текст: непосредственный.

8. **Изард, К. Э.** Психология эмоций / Кэррол Э. Изард ; [пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева]. – Москва [и др.] : Питер, 2006. - 460 с. – ISBN 5-314-00067-9. – Текст: непосредственный.

9. **Изотова, Е. И.** Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030900 - "Дошк. педагогика и психология" ; 031100 - "Педагогика и методика дошк. образования / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. - Москва : Академия, 2004. – 283 с.– ISBN 5-7695-1540-6. – Текст: непосредственный.

10. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства: учебное пособие / Е. П. Ильин. - 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2011. – 782 с. – ISBN 978-5-4237-0059-1. – Текст: непосредственный.

11. **Кон, И. С.** Психология юношеского возраста: Пробл. формирования личности : Учеб. пособие для пед. ин-тов. - Москва : Просвещение, 1979. - 175 с. – Текст: непосредственный.

12. **Лазарева, А. О.** Картотека дыхательной гимнастики для всех возрастных групп / А. О. Лазарева // Картотека. – Текст: электронный // nsportal.ru [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2021/11/30/kartoteka-dyhatelnoy-gimnastik-dlya-vseh-vozzrastnyh>.

13. **Маклаков, А. Г.** Общая психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 583 с.– ISBN 5-272-00062-5. – Текст: непосредственный.

14. **Мухина, В. С.** Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. завед. / В. С. Мухина. –

10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 608 с. – Текст: непосредственный.

15. **Некрасова, Т. Г.** Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста / Т. Г. Некрасова // Начальная школа. Психология. — Текст : электронный // nsportal.ru [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2015/03/08/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-detey-mladshego-shkolnogo>

16. Общая психология. Эмоции и мотивация: курс лекций / сост. Ж. А. Барсукова. - Электрон. данные. - Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 136 с. – ISBN 978-985-568-255-5. – Текст: непосредственный.

17. **Прохоров, А. О.** Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. - Москва : PerSe, 2005. - 350 с. ISBN 5-9292-0139-0. – Текст: непосредственный.

18. Психические состояния / сост. и общая редакция Л. В. Куликова. Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 512 с. – ISBN 5-272-00061-7. – Текст: непосредственный.

19. Психология состояний: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности ВПО 030301 "Психология" / [Прохоров А. О. и др.]; под ред. А. О. Прохорова. – Москва : Когито-Центр, 2011. - 623 с. – Текст: непосредственный.

20. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 713 с. – ISBN 5-314-00016-4. – Текст: непосредственный.

21. **Самоукина, Н. В.** Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы / Н. В. Самоукина. –

Ярославль : Акад. развития : Акад. Холдинг, 2002. - 206 с. ISBN 5-9285-0253-230.

22. **Сытин, Н. Г.** Животворящая сила. Помоги себе сам / Н. Г. Сытин. – Санкт-Петербург: ТОО «Лейла», 1993. – 416 с. – ISBN 5-85871-002-6. – Текст: непосредственный.

23. Хрестоматия по философии: учебное пособие для высших учебных заведений / В. П. Яковлев [и др.] – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 576 с. – ISBN: 5-222-02717-1. – Текст: непосредственный.

24. **Чернова, Н. В.** Эмоциональная сфера личности / Н. В. Чернова // Школа. Психология. – Текст : электронный // nsportal.ru [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/05/03/emotsionalnaya-sfera-lichnosti> (дата обращения: 25.08.2024).

25. **Яремчук, С. В.** Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие / С. В. Яремчук. – 2-е изд. – Саратов : Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 121 с. – ISBN 978-5-4497-0133-6. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/85820.html> (дата обращения: 22.08.2024).

Приложения

Приложение А (рекомендуемое)

«Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на психофизиологическом уровне»

1. Упражнения для совместного отдыха родителей и детей «На прогулке всей семьей»

Совместные прогулки родителей и детей – замечательный способ оптимизировать психическое состояние ребенка. Общение близких людей, свежий воздух и движение создают ни с чем не сравнимый источник здоровья и хорошего настроения. Двигательная активность способствует нормализации гормонального фона, мышечного тонуса, снижению психоэмоционального напряжения. Игры и упражнения на воздухе очень сближают родителей и детей, способствуют нормализации взаимоотношений в семье, профилактике и коррекции эмоциональных проблем.

Для проведения таких прогулок нужно одеваться в спортивную или достаточно простую, недорогую, удобную одежду.

Игра «Снежки». Родители и дети лепят снежки и бросаются друг в друга. Можно устраивать борьбу команд внутри семьи, когда в одной команде дети, а в другой родители, или по принципу «мальчики против девочек», когда в одной команде

папа и сын, а в другой – мама и дочь. Родители должны показывать пример того, как можно весело относиться к этой незамысловатой борьбе, к тому, что в тебя попадает снежок. Все должны весело бегать, кричать.

«Шишечная война». Игра проводится аналогично предыдущей, только кидаться нужно не снежками, а сосновыми или еловыми шишками.

«Наши ручки – семейный портрет». В эту игру играют всюду, где есть мягкая поверхность: летом – песок, зимой – только что выпавший снег. Все члены семьи оставляют на этой поверхности следы своих ладоней, составляя «семейный портрет».

«Меткие стрелки». Игра состоит в том, что все члены семьи целятся и стреляют шишками в дерево. Можно играть без соревнования, а можно – соревноваться, когда в одной команде дети, а в другой родители, или по принципу «мальчики против девочек», когда в одной команде папа и сын, а в другой – мама и дочь.

«Хождение по бордюру». В парке можно всем идти по бордюру вдоль дорожки, можно играть без соревнования, а можно – соревноваться, кто дальше пройдет по бордюру, не поставив ногу на землю.

«Листопад». Нужно собрать в руки как можно больше золотых листьев и сыпать друг на друга. Зимой возможен вариант – «Снегопад».

Катание с ледяной горки. Одно из лучших семейных удовольствий – кататься всей семьей с ледяной горки. Родителям можно забыть на время, что они взрослые, и покататься вместе с детьми с горки. Это очень сближает родителей и детей, спо-

способствует нормализации взаимоотношений в семье, профилактике и коррекции эмоциональных проблем.

«Пятнашки». Известная народная игра, в которой выбирается галящий, остальные раскручивают его, а затем убегают; галящий должен догнать кого-либо из играющих, коснуться («запятнать») его, тогда тот становится галящим.

2. Релаксация.

Релаксация – это последовательное расслабление мышц. Известно, что у человека в состоянии стресса тонус мышц повышается. Предполагается, что существует и обратная связь: при снижении тонуса мышц снижается и психическое напряжение. В таком случае уменьшения психического напряжения можно добиться глубоким расслаблением мышц.

Важнейшим понятием при занятиях релаксацией с психотерапевтическими целями является *генерализация*, то есть распространение и закрепление эффекта релаксации. Для этого нужны ежедневные занятия с соблюдением методики, только они приводят к стойкой генерализации эффекта и долгосрочному положительному влиянию релаксации. Несистематические и поверхностные занятия релаксацией дают временный, неполный эффект.

Большинство людей с постоянным психическим напряжением не могут полноценно расслабить мышцы, они практически сразу же вновь приходят в состояние напряжения. Расслаблению мышц нужно учиться. Существуют два метода достижения релаксации:

- метод аутогенной тренировки Шульца,
- метод Джекобсона.

Метод аутогенной тренировки разработан немецким психотерапевтом Г. Шульцем и основан на постепенном осознанном расслаблении мышц. Тренировка включает 6 упражнений. Для ее проведения необходимо закрыться в комнате, задернуть шторы, отключить телефон. Заниматься нужно 10–20 минут. Но не нужно пользоваться таймером или будильником, чтобы узнать время. Ведь для этого придется открыть глаза. После окончания надо не вставать сразу, а посидеть спокойно с закрытыми глазами, потом — с открытыми.

Упражнение 1: ощущение тяжести. Лежа с закрытыми глазами, ощутите физически сначала понятие «я совершенно спокоен», а потом — «моя левая рука тяжела». Чувство тяжести возникает из-за расслабления мышц. Оно должно возникнуть в руке ощущение тяжести и распространиться по всему телу. Выполняйте это упражнение одну минуту. Затем согните руки в локтях и сделайте 2-3 глубоких вдоха. Повторите упражнение, начав рисовать мысленный образ «моя правая рука тяжела».

Упражнение 2: ощущение тепла. Повторите предыдущее упражнение, поочередно вызвав в правой и левой руках ощущение тепла. Оно появляется из-за расширения кровеносных сосудов.

Упражнение 3: регулирование сердечной деятельности. Положите руку на сердце. Повторите четыре раза: «Мое сердце бьется ровно и спокойно». Почувствуйте ритм работы сердца. Пассивная концентрация на сердечной пульсации во время аутогенной тренировки способствует сокращению частоты сердцебиений. Упражнение освоено, если пульсация ощущается в руках и во всем теле.

Упражнение 4: контроль дыхания. Повторите четыре раза фразу «Я дышу абсолютно легко». Сосредоточьтесь на

спокойном и равномерном дыхании без усилий. Упражнение можно считать выполненным, если дыхание становится убаюкивающим, появляется впечатление, что «дышится само собой».

Упражнение 5: расслабление брюшного пресса. Сконцентрируйтесь на области солнечного сплетения (между пупком и грудиной). Прочувствуйте понятие «мое солнечное сплетение теплое-теплое». Скоро вы ощутите, как отяжелели, будто находитесь в горячей ванне. Вам спокойно и комфортно, вы ощущаете гармоничный ритм биения сердца и дыхания.

Упражнение 6: холодный лоб. Выполните пять первых упражнений, затем на несколько секунд сконцентрируйтесь на установке «Мой лоб приятно прохладен». С каждым разом увеличивайте время концентрации, пока не почувствуете дуновение прохладного ветерка. Постепенно сосуды будут сжиматься, вызывая ощущение, что ваш лоб холоднее других частей тела.

По мере приобретения опыта вы сможете вызывать все эти ощущения всего за пару минут. И все же для достижения такого уровня мастерства потребуется несколько месяцев регулярной практики. Выполняйте упражнения по возможности не менее одного раза в день.

Метод Джекобсона основан на простом факте: после периода сильного напряжения любая мышца автоматически глубоко расслабляется. Следовательно, чтобы добиться глубокой релаксации всех скелетных мышц, нужно одновременно или последовательно сильно напрягать все эти мышцы. Джэкобсон рекомендует максимально напрягать каждую мышцу в течение 5—10 секунд, а затем в течение 15—20 секунд концентрироваться на возникшем в ней чувстве расслабления. Важно сна-

чала научиться распознавать чувство напряжения и затем отличать от него чувство расслабления.

Джекобсон изначально разработал около 200 специальных упражнений для напряжения всех скелетных мышц организма, включая самые мелкие. Но в современной психотерапии считается достаточным последовательно упражнять таким образом 16 групп мышц:

- Доминантная (*правая для правой и левая для левой*) кисть и предплечье (максимально сильно сожмите кулак и согните кисть в любом направлении).

- Доминантное плечо (согните руку в локте и сильно надавите локтем себе в корпус или на ближайшую поверхность — кровать, подлокотник, и т. п.).

- Недоминантная кисть и предплечье.

- Недоминантное плечо.

- Мышцы верхней трети лица (поднимите брови как можно выше и широко откройте рот).

- Мышцы средней трети лица (сильно зажмурьтесь, нахмурьтесь и наморщите нос).

- Мышцы нижней трети лица (сильно сожмите челюсти и отведите уголки рта назад, к ушам)

- Мышцы шеи (притяните плечевые суставы высоко к ушам и в таком положении наклоняйте подбородок к груди)

- Мышцы груди и диафрагма (сделайте глубокий вдох, задержите дыхание, сведите локти перед собой и сожмите их)

- Мышцы спины и живота (напрягите мышцы брюшного пресса, сведите лопатки и выгните спину)

- Доминантное бедро (напрягите передние и задние мышцы бедра, держа колено в напряжённом полусогнутом положении)

- Доминантная голень (максимально потяните на себя ступню и разогните пальцы ступни)
- Доминантная ступня (вытяните голеностопный сустав и сожмите пальцы ступни)
- Недоминантное бедро
- Недоминантная голень
- Недоминантная ступня

Под словом «доминантная» имеется в виду правая для правой и левая для левой.

Первые два месяца Джекобсон рекомендовал заниматься ежедневно, затем плавно снижать периодичность до 2 раз в неделю. В первый месяц рекомендовалось заниматься 2 раза в день по 20—30 минут. Во второй месяц 1 раз в день по 20 минут. Затем по 10—15 минут. При достижении определённого уровня мастерства Джекобсон рекомендовал учиться вызывать расслабление просто представляя себе чувство расслабления в определённой мышце, без её напряжения.

3. Дыхательная гимнастика.

Дыхательная гимнастика имеет своей целью нормализацию ритма дыхания, сердцебиения и расслабления организма. При регулярном проведении она способствует снижению психоэмоционального напряжения.

Упражнение 1. «Отдых».

Исходное положение – стоя, ноги врозь. Сделать вдох. На выдохе наклон вперед, расслабив шею и плечи так, чтобы голова и руки свободно свисали к полу. Дышать глубоко, следить

за своим дыханием. Находиться в таком положении в течение 1-2 минут. Затем медленно выпрямиться.

Упражнение 2. «Передышка».

Обычно в стрессовой ситуации мы начинаем сдерживать дыхание. Высвобождение дыхания – один из способов расслабления. В течение 3 минут дышать медленно, спокойно и глубоко, при этом можно закрыть глаза. Наслаждаться глубоким неторопливым дыханием, представляя, что все неприятности улетучиваются.

Упражнение 3. «Успокаивающее дыхание».

Исходное положение – сидя или лежа. Медленно выполнить глубокий вдох через нос, на пике вдоха – задержать дыхание, затем сделать медленный выдох через нос. Затем снова вдох, задержка дыхания, выдох-длиннее на 1-2 секунды. Во время выполнения упражнения с каждым разом увеличивается фаза выдоха. Затрата большего количества времени на выдох создает мягкий, успокаивающий эффект. Ниже представлена цифровая схема возможного выполнения данного упражнения: первая цифра – продолжительность вдоха в секундах, вторая – выдох, в скобки заключены продолжительность паузы – задержки дыхания: 4-4 (2); 4-5 (2); 4-6 (2); 4-7 (2); 4-8 (2); 4-8 (2); 5-8 (2); 6-8 (3); 7-8 (3); 8-8 (4); 7-8 (3); 6-7(3); 5-6 (2); 4-5 (2). Выполнение упражнения регулируется счетом (вслух или про себя).

При этом основным условием является проведение занятий на открытом воздухе или в хорошо проветриваемом помещении.

Дыхательным упражнениям можно обучать детей, это очень хорошо влияет на их психоэмоциональное состояние. Ниже приведены примеры дыхательных упражнений для до-

школьников. Более подробный перечень представлен А. О. Лазаревой [12].

Дыхательное упражнение «Качели»

Цель: укреплять физиологическое дыхание у детей.

Ребенку, находящемуся в положении лежа, кладут на живот в области диафрагмы легкую игрушку. Вдох и выдох – через нос. Взрослый произносит рифмовку:

Качели вверх (вдох),

Качели вниз (выдох),

Крепче ты, дружок, держись.

Дыхательное упражнение «Дерево на ветру»

Цель: формирование дыхательного аппарата.

Исходное положение: сидя на полу, скрестив ноги (варианты: сидя на коленях или на пятках, ноги вместе). Спина прямая. Поднимать руки вверх над головой с вдохом и опускать вниз, на пол перед собой с выдохом, немного сгибаясь при этом в туловище, будто гнется дерево.

Дыхательное упражнение «Дровосек»

Цель: развитие плавного, длительного выдоха.

Встаньте прямо, ноги чуть шире плеч. На вдохе сложите руки топориком и поднимите их вверх. Резко, словно под тяжестью топора, вытянутые руки на выдохе опустите вниз, корпус наклоните, позволяя рукам "прорубить" пространство между ногами. Произнесите "бах". Повторите с ребенком шесть-восемь раз.

Дыхательное упражнение «Сердитый ежик»

Цель: развитие плавного, длительного выдоха.

Встаньте, ноги на ширине плеч. Представьте, как ежик во время опасности сворачивается в клубок. Наклонитесь как

можно ниже, не отрывая пятки от пола, обхватите руками грудь, голову опустите, произнеся на выдохе "п-ф-ф" - звук, издаваемый сердитым ежиком, затем "ф-р-р" - а это уже довольный ежик. Повторите с ребенком три-пять раз.

Дыхательная гимнастика «Надуй шарик»

Цель: тренировать силу вдоха и выдоха.

ИП: ребёнок сидит или стоит. «Надувая шарик» широко разводит руки в стороны и глубоко вдыхает, затем медленно сводит руки, соединяя ладони перед грудью и выдувает воздух – ффф. «Шарик лопнул» - хлопнуть в ладоши, «из шарика выходит воздух» - ребенок произносит: «шшш», вытягивая губы хоботком, опуская руки и оседая, как шарик, из которого выпустили воздух.

Дыхательное упражнение «Листопад»

Цель: развитие плавного, длительного вдоха и выдоха.

Вырезать из цветной бумаги различные осенние листья и объяснить ребенку, что такое листопад. Предложить ребенку подуть на листья, так, чтобы они полетели. Попутно можно рассказать, какие листочки с какого дерева упали.

Дыхательное упражнение «Гуси летят»

Цель: укреплять физиологическое дыхание у детей.

Медленная ходьба. На вдох – руки поднять в стороны, на выдох - опустить вниз с произнесением длинного звука «г-у-у-у».

Дыхательное упражнение «Пушок»

Цель: формирование дыхательного аппарата.

Привяжите на верёвочку лёгкое пёрышко. Предложите ребёнку дуть на него. Необходимо следить за тем, чтобы вдох делался только носом, а выдох - через сложенные трубочкой губы.

Дыхательное упражнение «Паровозик»

Цель: формирование дыхательного аппарата.

Ходьба, делая попеременные движения руками и приговаривая: «чух-чух-чух». Через определенные промежутки времени можно останавливаться и говорить «ту-тууу». Продолжительность – до 30 секунд.

Дыхательное упражнение «Насос»

Цель: укреплять физиологическое дыхание у детей.

Малыш ставит руки на пояс, слегка приседает – вдох, выпрямляется – выдох. Постепенно приседания становятся ниже, вдох и выдох длительнее. Повторить 3 – 4 раза.

Дыхательное упражнение «Пружинка»

Цель: формирование дыхательного аппарата.

Исходное положение: лежа на спине; ноги прямые, руки вдоль туловища. Поднять ноги и согнуть их в коленях, прижать к груди (выдох). Вернуться в ИП (вдох). Повторить 6-8 раз.

Дыхательное упражнение «Кто дальше загонит шарик»

Цель: развитие плавного, длительного выдоха.

Сядьте с малышом за стол, положите перед собой два ватных шарика (разноцветные несложно найти в супермаркетах, а белые сделать самим из ваты). Дуйте на шарики, как можно сильнее, стараясь сдуть их со стола.

Дыхательное упражнение «Подуй на одуванчик»

Цель: тренировать силу вдоха и выдоха.

Исходное положение: малыш стоит или сидит. Делает глубокий вдох носом, затем длинный выдох через рот, как будто хочет сдуть с одуванчика пух.

Дыхательное упражнение «Волна»

Цель: тренировать силу вдоха и выдоха.

Исходное положение: лежа на полу, ноги вместе, руки по швам. На вдохе руки поднимаются над головой, касаясь пола, на выдохе медленно возвращаются в исходное положение. Одновременно с выдохом ребенок говорит "Вни-и-и-з". После освоения ребенком этого упражнения проговаривание отменяется.

4. Релаксационные упражнения для педагогов, направленные на снятие нервного напряжения.

Данные упражнения разработаны Н. В. Самоукиной и направлены на снижение нервного напряжения, утомления педагога, восстановление сил и энергии в течение рабочего дня [21, с. 8-25]. Приведем примеры этих упражнений.

Упражнение «Внутренний луч». Для его выполнения необходимо занять удобную позу – сидя или стоя – в зависимости от того, в какой конкретной ситуации оно будет выполняться (в учительской, на уроке, в транспорте).

Инструкция, которую нужно выполнять: «Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и по пути своего движения освещает изнутри все детали лица, шеи, плеч, рук и т.д. теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, "охлаждаются" глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождается шея и грудь.

Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного и освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками. Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!».

Представление о теплом внутреннем луче необходимо осуществлять несколько раз, моделируя движение сверху вниз. От выполнения упражнения необходимо получить внутреннее удовольствие, даже наслаждение.

Упражнение «Пресс». Его лучше всего выполнить сразу же после того, как вы почувствуете психологическую напряженность. Если же по тем или иным причинам этот момент упущен, то разбушевавшаяся эмоциональная «стихия» может все снести на своем пути, не дать возможность контролировать себя. В результате происходит то, что мы видим так часто: «сбрасывается» отрицательно заряженная энергия на окружающих. Наиболее часто «заземление» происходит в кругу семьи, где он ослабляет внутренний контроль. Страдают самые близкие люди, совсем невинные в происходящем.

Представьте внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникшие отрицательные эмоции и связанное с этим внутреннее напряжение. Выполняя упражнение важно добиться четкого ощущения физической тяжести внутри пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательные негативные эмоции и энергию (не рекомендуется людям, страдающими сердечно-сосудистыми заболеваниями).

После этого упражнения обязательно нужно сделать упражнение «Волна расслабления».

Упражнение «Волна расслабления». Примите удобную позу, представьте, что вдоль вашего тела идет волна расслабления. Она очень напоминает морскую волну, накатывающую на вас, когда вы сидите на морском берегу. Только морская волна обтекает вас, а волна расслабления проходит прямо сквозь вас. Пропустите через себя несколько волн расслабления, и все мышцы вашего тела ослабнут, станут вялыми и мягкими. Поначалу, пока вы не добьетесь устойчивого ощущения волны расслабления, проходящей по телу сверху вниз, это упражнение надо выполнять сидя или лежа. Потом эти ощущения можно будет вызывать в любом положении.

Упражнение «Руки». Во время перемены закройте на пару минут в кабинете в одиночестве, сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Представьте себе, что энергия усталости вытекает из кистей рук в землю, вот она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть усталости, сползающую по вашим рукам. Посидите так минуты 1,5-2, затем потрясите слегка кистями рук, окончательно стряхивая усталость. Легко, пружинисто встаньте, улыбнитесь, пройдитесь по классу. Порадуйтесь интересным вопросам, которые зададут дети, энергично пройдите к двери, чтобы открыть ее и впустить учеников.

Приложение Б (рекомендуемое)

«Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на психологическом уровне»

1. Памятка для учителей и родителей «Как помочь ребенку научиться выражать свои эмоции и выговариваться?»

1. Называйте эмоции. Эмоции детей точно такие же, как и эмоции взрослых. Главное отличие — в способе сообщения другому о своих чувствах. Взрослые чаще могут назвать свои эмоции, дети скорее выражают себя через мимику, пантомимику, поведение и игру. Сталкиваясь с сильными чувствами или переживая много всего одновременно, дети начинают громко кричать, испытывать возбуждение или драться. Такое поведение доставляет неудобство окружающим, но в первую очередь подвергает опасности самого ребёнка. Поэтому необходимо чаще называть чувства, которые испытывают и взрослые, и дети, показывая, что во всех чувствах нет ничего страшного, плохого, они все понятны и естественны.

Помогайте ребёнку разобраться в чувствах, называя их, указывая их внешние проявления. Например: «Похоже, ты расстроен из-за того, что погода испортилась и мы не пошли гулять». Если ребёнок не соглашается, объясните, почему вы думаете, что он испытывает именно эту эмоцию. Опишите, как изменился его голос, выражение лица или поведение: «Ты

нахмурил брови и стал говорить очень тихо, поэтому я решила, что тебе грустно». Со временем ребенок научится распознавать свои эмоции и замечать, как себя чувствуют окружающие.

2. Делитесь с детьми своими эмоциями. Детям, как и любому взрослому, необходимо делиться тем, что происходит у них в душе. Но из-за незнания, как об этом рассказать, или страха перед своими эмоциями или реакцией взрослых дети могут скрывать свои эмоции. Лучший способ, с помощью которого взрослые могут преодолеть эти барьеры – самим рассказывать детям о своих чувствах и переживаниях. Встречаясь с ребенком вечером, родители могут рассказать в понятной ему форме о том, какие проблемы у них происходят на работе, во взаимодействии с другими людьми, какие события произошли за день и какие эмоции они у них вызвали. Вопреки распространенному мнению, дети могут понять очень многое из того, что происходит со взрослым человеком, если взрослые выразят это простыми словами. Такой разговор, когда взрослый делится тем, что переживает он, преодолевает коммуникативные барьеры между взрослыми и детьми, учит детей высказыванию чувств. Тогда и ребенок в ответ захочет выразить свои эмоции.

3. Задавайте вопросы. Почаще нужно задавать ребенку вопросы: «Как у тебя сегодня дела?», «А у тебя что нового сегодня?». Если перед этим взрослый сам поделился своими происшествиями, переживаниями, то велика вероятность, что и ребенок ответит ему тем же.

4. Слушайте внимательно. Если ребенок начал рассказывать о своих проблемах и чувствах, слушайте его с максимумом внимания, не отвлекайтесь на другие дела, не прерывайте его. Пусть он чувствует, что сейчас для взрослого самое важное – выслушать его.

5. Помогите ребенку высказать переживаемое. Помогите ребенку выразить и высказать то, что он чувствует, ведь это очень непросто, как для взрослых, а тем более для детей. Помогите ему поддерживающими жестами (кивание, жесты), взглядом, словами («Так, понимаю...», «А потом?», «Да-да, а он?», «А ты что почувствовал?»).

6. Уважайте чувства и переживания ребенка. Чтобы выражать эмоции безопасным способом, ребенку важно, чтобы его чувства уважали и признавали. Никогда не относитесь к детским проблемам как несерьезным («Ой, какие у вас там проблемы... Ну, поспорились с Сашей, завтра помиритесь...»). Для его мира эти проблемы такие же большие и серьезные, как для взрослого его проблемы.

7. Выражайте понимание и принятие чувств ребенка. Поддержите ребенка, когда он испытывает эмоции — говорите, что вы понимаете его чувства. Это нужно делать даже тогда, когда чувства и мысли ребенка неконструктивны, агрессивны, более того, именно тогда это особенно важно. Нужно не просто сказать; «Я тебя понимаю», но и назвать испытываемое ребенком чувство («ты сейчас сердисься»), показать, что это чувство является нормальным, что, возможно, и сам взрослый испытывал бы это чувство в подобной ситуации, и лишь потом представить иной взгляд на проблему и возможные способы ее урегулирования. *Пример:*

«Я тебя понимаю, ты сейчас на меня сердисься за то, что я не разрешила тебе взять конфету. Я бы на твоём месте, наверное, тоже рассердилась, если бы мне не дали то, что я очень хочу. Но давай я тебе объ-

ясню, почему я тебе не разрешила. Потому скоро будет обед, и если бы ты сейчас съел конфету, то она бы испортила тебе аппетит, ты бы хорошо не поел, а потом на прогулке быстро захотел есть, и нам бы пришлось возвращаться домой, не покатавшись хорошо на аттракционах. Давай лучше мы сделаем так: подождем до обеда, потом оба съедим по конфете и пойдём на аттракционы».

С возрастом могут возникать более сложные ситуации. Важно вовремя признать наличие проблемы, с уважением относиться к чувствам ребенка и честно выразить свои. *Пример:*

«Я тебя понимаю, ты часто сердишься, раздражаешься на Сергея Петровича. Я бы на твоём месте, наверное, тоже сердилась на нового человека, который появился в нашей семье. Я понимаю, тебе сейчас очень трудно, сыночек. И мне трудно, правда. И ему. Мы с ним полюбили друг друга, решили жить вместе. Я понимаю, тебе непросто вот так взять и подружиться с ним, но как ты думаешь, со временем это станет полегче? Он очень хочет подружиться с тобой, на выходные зовет нас с тобой в поход. Может, попробуем сходить все вместе? Пока не хочется? Ладно, может быть, потом, попозже. Ты знай только, что я всегда понимаю и очень люблю тебя».

Не все может легко решиться так быстро, как хотелось бы, после первого разговора, но другого пути, кроме слушания, понимания и уважения чувств всех участников общения все равно нет. Если ребенок будет чувствовать, что взрослые его слышат, понимают, то со временем тоже будет готов услышать и понять их.

2. Рисование эмоций и чувств.

Один из способов отреагирования, т.е. разрядки, выплеска эмоций и чувств с целью освобождения от них, является их рисование.

А. И. Захаров разработал технологию рисования страхов для дошкольников. Страхи в старшем дошкольном возрасте являются широко распространенным явлением. При этом что графическое изображение страха не приводит к его усилению, а, наоборот, снижает его интенсивность [7, с. 140]. Работа может проводиться педагогом или психологом при согласии родителей и предусматривает следующие этапы:

1. вводные сеансы;
2. тематическое рисование;
3. выявление страхов;
4. целенаправленное устранение страхов.

На первом этапе организуются несколько вводных сеансов рисования с группой (дети рисуют машинки, домики, животных и пр.). Рисование проводится в группе, с использованием цветных карандашей.

На втором этапе педагог проводит серию сеансов рисования по темам: «В детском саду», «На улице, во дворе», «Дома», «Семья», «Что мне снится страшное», «Что было со мной самое плохое» (самое хорошее), «Кем я хочу стать». Занятия проводятся раз в несколько дней примерно по 30 минут, затрагивая одну, максимум две темы.

При рисовании на тему «Что мне снится страшное» воспитатель не поясняет, какой именно страх может быть нарисован. Если ребенок отрицает страх, рисовать его необязательно. Если

же ребенок нарисовал страх, значит, он сумел преодолеть барьер страха в своем сознании и отразить в рисунке с помощью волевого, целенаправленного усилия то, о чем он боялся даже думать. Занятие должно проходить в жизнерадостной обстановке общения со сверстниками, обеспечивая психологическую поддержку с их стороны, не говоря об одобрении самого воспитателя.

Тема «Что было со мной самое плохое» (самое хорошее») ребенок может выбрать как негативные, так и позитивные события. Большинство детей выбирают позитивные события, но в каждой группе есть дети, рисующие негативные события.

На третьем этапе проводятся индивидуальные беседы с детьми, с целью составления списка страхов, которые есть у каждого из детей.

На четвертом этапе детям предлагают нарисовать страхи. За одно занятие можно рисовать 1-2 страха. Воспитатель объясняет цель занятия – рисование страхов как способ избавления от них. Каждому ребенку дается задание нарисовать первый в его индивидуальном списке страх, после того, как он нарисован, ребенок подходит к воспитателю и ему дается задание нарисовать следующий страх. Важно каждый раз выражать одобрение по поводу выполнения задания, ибо гордость является в известной степени антиподом страха, повышая чувство собственного достоинства, активность и уверенность в себе. Некоторые дети долго не могут начать рисовать, спрашивая: «А как?». Можно незаметно для других детей подсказать им в самых общих чертах.

За несколько занятий нужно нарисовать все страхи. При среднем количестве страхов в старшем дошкольном возрасте 8-11, количество занятий обычно 4-6. Через несколько дней

проводится обсуждение рисунков индивидуально с каждым ребенком. Последовательно показываются рисунки и задается вопрос о том, боится ребенок теперь или нет. Отрицание страха закрепляется похвалой, если же страх сохраняется, это тоже встречается пониманием.

Оставшиеся страхи предлагается нарисовать снова, но так, чтобы на рисунках ребенок нарисовал себя небоящимся. Воспитатель говорит: «А теперь нарисуй, что ты уже не боишься». Теперь он должен нарисовать не страх, а себя в активной, противостоящей страху позиции. Подобная установка действует в качестве косвенного внушения и дополнительного стимула для преодоления страха. В этих дополнительных занятиях могут участвовать не все дети, остальные играют отдельно от рисующих. Через несколько дней после повторного рисования снова проводится обсуждение рисунков. Снова задается вопрос, боится теперь ребенок или нет. Положительный успех снова закрепляется похвалой, одобрением. Большинство детей из тех, кто после первого тура еще боялся, теперь перестают испытывать страхи, и только в единичных случаях они остаются. Дети, у которых страх остался после этой работы, требуют индивидуальной работы, исследования семейной ситуации, состояния здоровья [7, с. 142].

В нашей практике (Василенко Е.А.) мы дополняли рисование страхов **последовательным изменением нарисованных объектов**. Тогда возникает серия последовательных рисунков, изменяющая сам характер эмоции.

Можно изменить *размер изображения*. Например, изображение страха может быть последовательно уменьшено. *Пример:*

Ученица 7 класса Ксения С. испытывала сильный страх перед контрольными и самостоятельными работами, из-за чего допускала ошибки, не успевала доделать работу и часто имела итоговую оценку «хорошо», хотя в течение всей четверти училась на «отлично». Она согласилась поработать со своим страхом с помощью рисования на индивидуальном занятии. Девочка долго рисовала свой страх, он получился похожим на огромного джинна, которого она в течение 35 минут многократно покрывала коричневым, черным, красным цветами. Рисование далось ей нелегко, она была уставшей, поэтому без энтузиазма встретила предложение нарисовать его вновь, но так, чтобы изображение было в два раза меньше. Девочку удалось убедить, что во второй раз она нарисует страх гораздо быстрее и легче. Так и вышло, через 3 минуты страх был нарисован. Тогда ей предложили нарисовать его в третий раз, но так, чтобы изображение было еще в два раза меньше. Она нарисовала страх еще быстрее. Ситуация была повторена еще дважды. Под конец, когда нужно было нарисовать совсем маленькое изображение, она сказала: «А он теперь совсем не таким стал». На просьбу нарисовать его таким, каким она видит его теперь, она нарисовала симпатичного гнома, раскрасила его светлыми тонами. На вопрос, почему же этот гном, который на самом деле сидел внутри страха, так пугал ее, она ответила, что он, видимо, хотел, чтобы она заранее начинала готовиться к контрольным работам, не ленилась. Потом она нарисовала гному маленький будильник, чтобы он включал его, звонил и подавал ей сигнал о том, что надо начинать готовиться к контрольной работе. Вскоре после этого сеанса девочка

без избыточной тревоги подготовилась к контрольной работе и хорошо написала ее. Страх не возобновлялся.

Можно изменять не только размер изображения, но и его *цвет*.

Пример:

Первоклассник Максим Р. испытывал страх перед выходом к доске. В ходе индивидуальной беседы его попросили нарисовать, как он отвечает у доски. Он нарисовал огромную и зачерненную доску, и очень маленькую фигурку самого себя. Ему было предложено нарисовать этот рисунок снова, только сделать доску поменьше, а себя побольше. В серии последовательных рисунков размер доски и мальчика был изменен, изображение мальчика стало даже крупнее его реального роста по сравнению с доской. Потом мальчику было предложено изменить цвет доски, стен класса в изображении, так, чтобы «было весело смотреть на доску». Максим нарисовал изображение, в котором доска и стены были раскрашены светлыми тонами. Затем на этой нарисованной светлой доске от имени нарисованного мальчика Максим записал и решил несколько арифметических примеров. Рисование доски и стоящего перед ней Максима было повторено через несколько дней. Размер доски теперь уже был адекватным на рисунке, и мальчик раскрасил ее так, как ему захотелось, затем он писал слова под диктовку на нарисованной доске от имени нарисованного Максима. Через несколько дней мальчик стал спокойно выходить к доске, а еще через несколько дней в индивидуальной беседе он сам отметил, что уже не боится этого.

Можно изменять и *содержание изображения*. Например, ребенок может нарисовать себя в проблемной ситуации успешным, справляющимся с трудностями.

3. Переосмысление ситуации.

На психологическом уровне эмоционального состояния происходит осмысление происходящего, поэтому для воздействия на эмоции на этом уровне часто помогает *формирование новых смыслов, нового взгляда на эмоциогенную ситуацию*. Эмоции выполняют важную сигнальную функцию, если правильно «считать» этот сигнал, понять его смысл, назначение, сравнить с другими сигналами, то восприятие ситуации и эмоции, которые она вызывает, быстро меняются. Рассмотрим несколько приемов переосмысления ситуации.

1. «Это для меня сигнал, урок». Многие ситуации, в которых возникают негативные эмоции на самом деле не вредны, а полезны для человека, они показывают, что ему нужно изменить что-то в своей жизни, что пришла для этого пора. *Пример:*

Ученик 9 класса приходит из школы очень расстроенный. Он получил «двойку» за пробный ЕГЭ по математике. Он говорит, что «никогда не сдаст эту математику», что «так и знал, что ничего не получится, потому что он гуманитарий» и т.д. В такой ситуации лучше всего сказать подростку, что это даже хорошо, что он получил эту «двойку», что это сигнал, что просто надо всерьез взяться за подготовку к этому трудному для него экзамену. Завтра же пойти и купить все

демоверсии экзамена, начать каждый день по часу готовиться, разобраться с каждым типом заданий. Еще есть полгода, это очень хорошо, что эту «двойку» он получил сейчас... Такое переосмысление ситуации поможет быстрой смене эмоций – с отчаяния на надежду и готовность к усилиям. Тогда эмоция действительно выполнит свои функции – сигнально-оценочную и регулятивную, мобилизующую.

2. «Во всем есть своя хорошая сторона». Любая ситуация несет в себе и минусы, но и плюсы. Часто человек сначала реагирует на минусы, не замечая плюсов. Если обратить его внимание на них, то его общая оценка ситуации быстро меняется. *Пример:*

Обучающийся спортивной школы в последний год замечал свою все снижающуюся успешность в занятиях. Наконец, тренер сказал ему, что уже видно, что он стал слишком высоким и крупным, в этом виде спорта он никогда не достигнет больших успехов. Подросток был очень расстроен. Но отец в беседе с ним сказал: «А может быть, это даже хорошо. У тебя всегда были способности к математике, но ты серьезно не занимался ею, поскольку всегда не было времени из-за тренировок. Теперь у тебя будет больше времени, ты сможешь в будущем стать программистом, это дает такие перспективы в современном мире. А спортом заниматься будешь просто для себя».

3. «Сравнение: бывает хуже». Часто людям не нравится то, что с ними происходит, они расстраиваются и не замечают, что их ситуация не так уж плоха по сравнению со многими дру-

гими людьми. Стоит обратить их внимание на то, какие серьезные проблемы есть у других людей, что на этом фоне они еще «везунчики», как их оценка происходящего меняется и эмоциональное состояние улучшается.

4. «О чем это говорит на самом деле?». Часто человеку не нравятся какие-то стороны происходящего, например, те или иные особенности его взаимодействия с другими людьми, из-за этого возникает много негативных эмоций. Но на самом деле эти особенности говорят об очень важных позитивных сторонах. Так, за ворчанием или назойливыми вопросами часто стоят любовь и внимание. *Пример:*

Обучающаяся 10 класса очень раздражалась, когда ее родители подробно расспрашивали ее, во сколько она вернется домой с прогулки с друзьями, выражали нервозность при опоздании на несколько минут. Педагог сказал ей: «Просто они тебя очень любят. Представь, что ты уходишь гулять, и никто не спрашивает, когда ты вернешься, ты приходишь, а дома выключен свет, все спят. Тебе это будет приятно? Но это означает, что твои близкие разлюбили тебя, им безразлично, когда ты вернешься». «Нет-нет, – сказала девушка, – пусть ждут... Я больше никогда не опоздаю!».

5. «У меня когда-то было подобное...». Часто человеку кажется, что его ситуация уникальна и из нее нет выхода. Не надо с ним спорить, поскольку так можно потерять его веру в то, что слушающий его понимает. Но можно вспомнить какую-то подобную ситуацию из собственной жизни или из жизни знакомых людей (в последнем случае – не нарушая чужих секретов, лучше анонимно). Важно при этом не скорее дать вывод или

совет («Вот, поступай так, как я»), а описать те чувства, которые были актуальны тогда, их силу, ощущение их уникальности. Потом можно рассказать о том, как удалось разрешить ситуацию или взглянуть на нее по-другому. Такой рассказ показывает человеку, что подобные ситуации случались с другими людьми и представляет способы выхода из них. И даже если человек говорит, что «у него все по-другому», что «ему это не подходит», он все равно делает для себя важные выводы. Пусть ему не подходит этот вариант выхода из ситуации, он придумает свой. Главное, что в приведенном примере он видит, что люди находят выходы из трудностей.

6. Сказка, книга, театр. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста переосмысление ситуации проще всего происходит с помощью сказки. Сказка всегда содержит какую-то проблемную ситуацию и выход, который герой ищет и находит из нее. Многие народные и авторские сказки посвящены тем или иным проблемам человека («Гадкий утенок» – застенчивость, чувство неадекватности; «Золушка» – несправедливость, недостаток любви; «Карлик-Нос» – высокомерие; «Злая судьба» – необходимость оптимизма при преодолении жизненных трудностей; «Репка» – необходимость коллективных усилий и пр.). Их **чтение или проигрывание в театрализованной деятельности** позволяет детям отреагировать и переосмыслить эмоции и психологические проблемы, которые есть у многих.

Для подростков эту роль играют **произведения литературы, театр, кинематограф**. Поэтому так важно с подростками посещать спектакли, смотреть фильмы, обсуждать книги, концентрируясь именно на тех нравственных и эмоциональных

проблемах героев, которые поднимаются в произведении. Это способствует профилактике эмоциональных проблем у подростков и юношества.

Есть и специально разработанные сказки, которые можно читать с детьми *с конкретными эмоциональными и поведенческими проблемами*. Они подобраны в книге Дороти Бретт «Жила-была девочка, похожая на тебя...» [2].

4. Самонастрой, самопрограммирование.

На психологическом уровне эмоционального состояния человек создает модели своего эмоционального реагирования и самочувствия, определенным образом настраивает себя. Для оптимизации эмоций бывает нужно создать нужной настрой. Если человек с утра говорит себе: «Ну, вот, опять на работу... Как все надоело!», то он программирует себя определенным образом и через эту призму воспринимает все события в течение дня. Можно ли изменить настрой?

Для создания позитивного настроения утром, еще до того, как встать с постели, можно представить себе:

- все то важное, интересное, хорошее, что собирается человек сделать в течение дня, те встречи, которые его ждут,
- то самое ценное для мира и людей, тот смысл для общества, ради которого будет прожит этот день его жизни,
- те радостные и приятные моменты, которые его ждут,
- любовь близких, для которых его жизнь бесценна, способы, как можно выразить и им свою любовь.

К позитивному самонастрою можно добавить быструю разминку, душ, даже пробежку, если есть такая возможность.

Есть *разработанные тексты, создающие позитивный настрой* для людей разных профессий, с разным состоянием здоровья. Их можно читать каждый день. В качестве примера можно привести тексты вербальных «настроев» Георгия Николаевича Сытина, разработавшего метод словесно-образного управления состоянием человека. Г. Н. Сытин считает, что слово как сигнал второй сигнальной системы воздействует на мозг, а через него – на жизнедеятельность тканей, внутренних органов, всех систем организма [22, с. 11]. Эти тексты нужно читать вслух и представлять все те образы, о которых в них говорится (например, образ здорового и хорошо работающего сердца, интенсивно струящейся по сосудам крови и пр.). Он разработал тексты «настроев» для лечения различных заболеваний, а также для поддержания хорошего настроения и тонуса во время работы. Эффективность «настроев», разработанных Г. С. Сытиным, была доказана с помощью медицинских исследований.

Для педагогов подобные тексты разработала Н. В. Самоукина. Она назвала их «формулами». Формулы предназначены для утреннего и вечернего самонастроя, а также для повторения в течение рабочего дня педагога [21, с. 28-30]. Приведем примеры этих формул:

Для утреннего и вечернего настроения (их нужно повторять несколько раз в постели, когда организм находится в промежуточном состоянии между сном и бодрствованием):

Формула 1. Уверенность в себе. «Я человек смелый и уверенный в себе. Я все смею, все могу и ничего не боюсь».

Формула 2. Любовь к ученикам. «Я люблю своих учеников. Я всегда радуюсь встречам с ними. Я всегда открыт к диалогу со своими учениками».

По пути на работу:

Формула 3. «Я радостно иду на работу. Я люблю свою работу. Она является высшим смыслом моей жизни. Я очень люблю свою работу, она доставляет мне огромное наслаждение и наполняет мою жизнь большим смыслом. Я люблю своих учеников. Я всегда радуюсь встречам с ними».

В течение рабочего дня:

Формула 4. Уменьшение напряжения в процессе работы. «На протяжении всего дня я сохраняю абсолютное самоуправление, абсолютное подчинение всех действий достижению наибольшего результата своей работы. Ни при каких обстоятельствах я не нервничаю и не раздражаюсь. Во всякой обстановке я сохраняю выдержку и самообладание. Я не ставлю себя на одну ногу с учениками и не позволю себе раздражаться из-за их поведения. Я все смогу. Своим поведением я всегда показываю образец духовной силы выдержки. Я чувствую себя способным предотвратить возникновение раздражения даже тогда, когда сделать это очень трудно. Я все смогу. Я способен к огромным усилиям».

Формула 5. Любовь к своей работе «Я очень люблю свою работу, она доставляет мне огромное наслаждение и наполняет мою жизнь большим смыслом».

Формула 6. Любовь к ученикам. «Я люблю своих учеников. Я всегда радуюсь встречам с ними. Я всегда открыт к диалогу со своими учениками».

После работы для снятия усталости и восстановления работоспособности:

Формула 7. «Я верю в то, что я могу легко и быстро восстанавливаться после работы. Я чувствую себя бодрым после

работы. После работы я чувствую бодрость, молодую энергию во всем теле».

Формула 8. «Я полон сил и энергии, я готов продолжать работу на уровне своих лучших возможностей, энергично внимательно, с вдохновением. Я полон сил и энергии, у меня здоровые молодые нервы, у меня неутомимое богатырское сердце».

5. «Пустой стул».

Эту технику педагог может использовать для разрядки собственных эмоций, она нацелена на отреагирование амбивалентных чувств и раздражения, которые иногда могут возникнуть у педагога по отношению к ученикам, их родителям, к администрации образовательной организации и даже по отношению к своим близким. Чаще всего эта техника реализуется в работе с психотерапевтом, психологом, но она может быть реализована человеком и самостоятельно. Она помогает человеку отреагировать, высказать чувства гнева, раздражения, обиды, которые он не может открыто высказать тому партнеру по общению, который их вызывает. Это бывает по ряду причин:

- этот партнер имеет определенный социальный статус, и высказать ему свои чувства практически невозможно (директор, коллега, родитель ученика и пр.),

- этот партнер – ученик, ребенок, он незрел еще как личность, и с ним нельзя встать на одну ногу,

- этот партнер – человек, с которым все равно надо жить или работать, и выливать на него свои чувства – это только усложнять и без того сложную ситуацию,

- этот партнер очень дорогой вам человек, вам очень не хочется его ранить.

Для реализации этой техники нужно остаться в комнате одному, сесть на стул, поставить перед собой другой стул. Потом нужно представить себе, что этот человек сидит перед вами на пустом стуле. Нужно высказать все, что вы чувствуете, можно при этом кричать, многократно повторяя то, что хочется повторить. Важно, чтобы все чувства действительно были вылиты, выплеснуты; должно наступить ощущение, что весь резервуар чувств опустошен. После этого можно пересесть на пустой стул, представить себя адресатом всего высказанного и попробовать ответить с его точки зрения. Можно неоднократно осуществлять такие пересадки, стараясь лучше понять партнера.

Техника «Пустой стул» помогает не только вылить накопившиеся эмоции и освободиться от них, но и лучше разобраться в своих чувствах, поскольку они будут выражены словами и благодаря этому лучше осознаны, лучше понять точку зрения и чувства своего партнера.

Приложение В **(рекомендуемое)**

«Способы и приемы регулирования эмоциональных состояний на поведенческом уровне»

1. «Бодрая походка».

В основе этого приема лежат рекомендации У. Джемса, согласно которым можно убрать нежелательную эмоцию, если удалить ее телесные проявления, и, наоборот, можно вызвать нужную эмоцию, воплотив ее телесные проявления. Негативные эмоции имеют свои мимические и пантомимические признаки (грусть – опущенные плечи и голова, гнев – учащенное дыхание, сжатые губы и стиснутые кулаки, страх – мышечные зажимы, учащенное дыхание).

Шаги по улучшению эмоционального состояния могут быть следующими:

- осознайте поведенческие признаки негативной эмоции, которые есть у вас сейчас;
- расслабьте мышцы, успокойте дыхание с помощью медленных вдохов и еще более медленных выдохов;
- расправьте плечи начните двигаться упруго и энергично, бодрой походкой, улыбнитесь, примите вид человека, который полон сил и бодрости, полон смелости, надежд на будущее;
- улыбнитесь себе и всему миру.

Через 1-2 минуты вам и вправду станет гораздо легче, силы восстановятся, настроение улучшится.

2. Конкретные поступки по разрешению проблемы.

Во многих случаях чтобы перестать переживать, лучше всего разрешить проблему, из-за которой происходит переживание. Надо *наметить план конкретных действий и с завтрашнего дня начать его реализацию. Пример:*

Бывает, что студенты испытывают сильный страх перед каким-то экзаменом. Этот бывает из-за трудностей, которые вызывает конкретный предмет, из-за особенностей взаимодействия с преподавателем и пр. В таких случаях лучше начать заранее ежедневно готовиться к этому экзамену. Нужно получить вопросы. Затем, исходя из того сколько времени осталось до этого экзамена, нужно рассчитать, какое количество вопросов нужно готовить ежедневно. Продвигаться в подготовке нужно в соответствии с логикой изучения курса, последовательно. Ежедневно нужно изучать такое количество вопросов, чтобы успеть разобрать их все. При этом нужно делать конспект ответа по каждому вопросу. Конспекты должны быть краткими, такими, чтобы их можно написать на половине тетрадного листка. Такая краткость требуется по нескольким причинам:

- чтобы написать такой краткий конспект, нужно выбрать самое главное, это требует основательной мыслительной переработки материала, а она необходима, чтобы перед экзаменом восстановить в памяти то, что было изучено за 1-2 месяца;

- краткий конспект потом легко повторить, он хорошо «укладывается» в памяти, это повышает уверенность в себе;

- краткий конспект представляет собой логически выстроенный развернутый план ответа, который и требуется на экзамене.

Практика показывает, что у студентов, имевших страх перед экзаменом, уже через две недели после начала такой работы страх очень сильно ослабевал, а еще через две недели уступал место нормальной мобилизации, которая полезна для успешной подготовки к экзамену.

Аналогично строится работа и в случаях других негативных эмоций. В большинстве случаев можно построить конкретные шаги по решению проблемы. *Примеры:*

- если человек расстраивается из-за того, что не умеет танцевать и из-за этого упускает возможности для построения коммуникации на вечеринках, лучше всего не расстраиваться, а пойти в студию танца и научиться танцевать;
- при недовольстве высокой массой тела лучше начать реальную работу по снижению веса (диета, физкультура, фитнес);
- при неудачах по какому-либо предмету лучше заняться им внеурочно и наверстать имеющиеся проблемы.

3. Моделирование и тренировка поведения.

Часто негативные эмоции возникают из-за того, что человек не владеет поведением, которое необходимо в определенных ситуациях. В таких случаях его просто нужно научить этому поведению, натренировать его в этом поведении. Это

можно делать как индивидуально, так и в групповой, тренинговой форме, можно это делать с психологом или психотерапевтом, а можно и самостоятельно.

Пример:

Молодой учитель Татьяна Борисовна очень боялась вызовов к завучу школы, Галине Петровне, для разбора уроков, поскольку та отличалась повышенной критичностью и не давала в ходе разговора взять слово и объяснить, почему учитель построил урок именно так. Татьяна Борисовна уже хотела уволиться из этой школы, но перед очередным вызовом к Галине Петровне решила прорепетировать свой разговор с ней. Вместе с другим педагогом, игравшим роль Галины Петровны, Татьяна Борисовна несколько раз проиграла предстоящий разговор, используя разные слова и жесты, которые могли передать инициативу в разговоре в ее руки: «Вы позволите мне пояснить свою позицию?», «Я считаю свое мнение правильным, о возможности такого построения урока писал еще Сухомлинский». Она репетировала до тех пор, пока не начала легко применять эти фразы.

Разговор прошел неожиданно позитивно. Галина Петровна была удивлена тем, что молодой педагог имеет аргументированную позицию, быстро изменила свой стиль общения. Вскоре Татьяна Борисовна почувствовала, что избавилась не только от страха в общении с Галиной Петровной, но и от излишнего волнения при контактах и с другими представителями администрации школы.

Обучение необходимому в той или иной ситуации поведению можно проводить и с детьми, только в форме *ролевой игры, театрализованной деятельности*. *Пример:*

Алеша, 6 лет, проявлял очень частые случаи агрессии по отношению к сверстникам, почти всегда находился в плохом, раздраженном настроении. Источник проблем коренился в семейной ситуации, родители мальчика только что разошлись. Однако важным фактором повышенной агрессивности являлась коммуникативная незрелость мальчика, который не владел навыками конструктивного общения и чувствовал себя одиноким в среде сверстников. Педагог начал индивидуальные занятия с Алешей, на которых шел просмотр сказки с помощью настольного театра, в которой главный герой – волчонок – чувствовал, что он одинок, на все действия сверстников отвечал «не словами, а кулаками». В сказке показывалось, как волчонок чувствовал себя одиноким и несчастным. Потом появлялся волшебник, который дарил ему волшебный цветок, при наличии которого волчонок стал отвечать всем «словами, а не кулаками». Потом шел целый ряд коммуникативных ситуаций – сценок, в которых волчонок отвечал словами, даже если кто-то из зверят его задевал, брал машинку, которую тот хотел взять и пр. Просмотр сказки повторялся 2-3 раза в неделю, коммуникативные ситуации частично повторялись, частично обновлялись. Вскоре Алеша стал сам «водить» фигурку волчонка, отвечать за него в коммуникативных ситуациях, которые становились все более сложными – герою нужно было ответить «словами, а не кулаками» даже тогда, когда его обзывали, подвергали насмешкам. Через месяц Алеша

научился в ходе этой ролевой игры конструктивно взаимодействовать в самых разных коммуникативных ситуациях. Это не замедлило сказаться на его реальном поведении. Тем более, что через месяц после начала обучения педагог предложил давать ему небольшой вкусный приз в тех случаях, когда у него получится ответить «словами, а не кулаками» в трудных коммуникативных ситуациях. Через 2 месяца агрессивное поведение полностью исчезло.

Если ребенок боится отвечать у доски, можно поиграть с ним (или с 2-3 такими учащимися) во внеурочное время в игру «Школа».

Пример:

Сереза Г., первоклассник, испытывал страх перед выходом к доске. Учитель стал оставлять его после уроков 2-3 раза в неделю для игры «Школа», где ребенок и учитель поочередно изображали учителя, а учениками были игрушки (зайчик, белочка). Учительница вызывала к доске Зайчика, и Сереза, держа в руке игрушку, выходил к доске и записывал на доске слова, решал пример, как будто это делал зайчик. Потом они с учительницей менялись ролями, теперь Сереза садился за ее стол, а учительница держала в руках белочку, Сереза должен был вызвать Белочку к доске и дать ей пример. Учительница выходила к доске, и от имени Белочки записывала и решала пример. Потом снова проходила смена ролей. Игра длилась 15 минут. Через 2 недели Сереза и учительница стали играть без игрушек, а вызывали друг друга по имени, взяв при этом игровые имена – Костя и Нина. А еще через две недели они стали вызывать друг друга под настоящими именами – Сереза и Елена

Николаевна. Через 1,5 месяца после начала занятий учительница предложила Сереже, что она вызовет его на настоящем уроке, и если он выйдет к доске, то она даст ему жетон. Когда таких жетонов накопится 5, он получит приз – тетрадь для раскрашивания. Сережа смог выйти к доске, вскоре получил приз. Потом по такой же технологии ролевой игры они отработали не просто выход к доске, а самостоятельное поднятие руки, выражающее желание дать ответ. На это ушло всего 2 недели. Вскоре страх полностью прошел, мальчик стал активным на уроках.

5. Тренинг и групповые занятия.

Многие люди имеют сходные эмоциональные проблемы, в таких случаях они могут учиться необходимому поведению вместе. В ходе совместного обучения они помогают друг другу примером, общими эмоциями. Так строится тренинг, особая форма обучения, в которой участники могут овладеть недостающими способами поведения или развить те или иные личностные качества.

Тренинг – это форма активного социально-психологического обучения, в которой люди учатся вместе новому социальному поведению, при этом главным источником нового опыта становится реальное взаимодействие в группе. Люди пробуют новое поведение и учатся именно здесь и сейчас. Чрезвычайно важным являются эмоции, чувства, переживаемые членами группы и вербализуемые (выражаемые словесно) друг другу. Тренинг – это не просто тренировка с помощью упражнений, а обмен эмоциями, ощущениями, что делает обучение быстрым, интенсивным [25].

Примерный план тренингового занятия:

1. Приветствие и 1-2 психогимнастических упражнения – на создание бодрого настроения, готовности к взаимодействию.
2. Обсуждение и принятие правил группы.
3. Упражнение на основное содержание занятия (развитие коммуникативных или личностных качеств).
4. Упражнение на основное содержание занятия (развитие коммуникативных или личностных качеств).
5. Упражнение на основное содержание занятия (развитие коммуникативных или личностных качеств).
6. Прощание: отреагирование эмоций, вербализация чувств (шеринг), пожелания и пр.

В тренинге можно развить самые разные качества, решить разнообразные эмоциональные проблемы:

- ***тренинг уверенного поведения*** – предназначен для застенчивых, неуверенных людей; цель тренинга – научить людей проводить четкое различие между неуверенным, уверенным и агрессивным поведением, помочь им освоить мимику, пантомимику, свойственные уверенному человеку [4];

- ***тренинг ассертивного поведения*** – предназначен для того, чтобы научить людей говорить «нет», отказывать другому человеку, противостоять психологическому давлению, не переходя при этом в агрессивное поведение [4];

- ***тренинг эмпатии и сензитивности*** – предназначен для людей, которым не хватает умения понимать людей, для тех, кто часто ошибается в понимании партнеров по общению [25];

- ***тренинг коммуникативных навыков*** – предназначен для людей, которым не хватает коммуникабельности, умения общаться [25].

Настоящий тренинг, скорее всего, возможен начиная со старшего подросткового или юношеского возраста, когда у ребят уже достаточно развиты самоанализ, рефлексия, абстрактное мышление. С младшими школьниками и младшими подростками речь идет *не о настоящем тренинге, а об игровых и тренинговых занятиях*, в которых они получают новый опыт в общении, играх, упражнениях, пытаются его рефлексировать, вербализовать, насколько у них это получается. Здесь будет более важна роль ведущего, который помогает им отрефлексировать, высказаться, иногда сам подводит обобщающий итог. С учетом таких особенностей уже с детьми младшего школьного возраста возможно проведение тренинговых занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков, асертивного поведения, эмпатии и сензитивности.

С детьми дошкольного возраста возможно проведение *игровых занятий*, в которые включены игры и упражнения, направленные на развитие умения осознавать, понимать и выражать эмоции, выражать сочувствие, оказывать помощь партнеру. Есть прекрасные разработки таких занятий [1]. *Пример:*

В ходе занятия «Игры гномиков» 4-5 летние дети после разминочных упражнений проходят на цыпочках мимо «спящего медведя» – ассистента тренера, а потом показывают друг другу в кругу мимику, свидетельствующую, как им было страшно (бровки подняты, глазки раскрыты, головка втянута...). Затем ассистент тренера изображает гномика, который потерял шапку и ему грустно. Дети учатся использовать различные способы для выражения сочувствия и оказания помощи тому, кому грустно: пожалеть его (погла-

дить руку, обнять, сказать теплые слова), развеселить его, подарить ему что-нибудь, помочь ему найти шапочку, смастерить новую шапочку.

6. Подкрепление желательного поведения.

Подкрепление желательного поведения – это метод, при котором каждое проявление желательного поведения сопровождается приятным стимулом.

Для осуществления этого метода нужно наметить то поведение, которое необходимо, чтобы исчезли конфликты и отрицательные эмоции. Если речь идет о ребенке, то нужно рассказать ему подробно о поведении, которое взрослый хочет увидеть от него, объяснить, почему он считает его важным, можно показать это поведение, даже прорепетировать его.

Затем нужно договориться о том, что каждый раз, когда ребенок проявит это поведение, он получает приз или знак (звездочку, жетон), жетоны в конце недели обмениваются на приз, если их набирается определенное количество (80-85% от максимально возможного количества жетонов, которые можно было набрать за этот промежуток времени). Нельзя требовать от ребенка 100-процентной успешности, т.е. безошибочности, в таких случаях всегда возникает страх ошибки, а его следствием – возникновение самих ошибок.

С 5-6 лет подкрепление желательного поведения можно сочетать с *экранированием поведения*. Для этого на листе бумаги А4 расчерчивается таблица, в которой столбцы означают дни (понедельник, вторник...). В строке обозначено поведение, которое сейчас подкрепляется. Если ребенок осуществил

желательное поведение в данный день, в соответствующей клетке ставится знак (звездочка, галочка, цветочек и пр.). Если поведение ребенок поведение не осуществил, клетка остается пустой. Такая постановка работы ведет к тому, что ребенок сам видит на экране, как он справляется с желательным поведением, сколько ему осталось заработать «звездочек», чтобы он смог получить приз. Это развивает самоконтроль, волевую регуляцию поведения, а частью этой саморегуляции является эмоциональный самоконтроль. Ребенок ощущает, что его поведение – в его власти, что он может реально справляться со своими эмоционально-поведенческими проблемами.

7. Последовательная десенсибилизация.

Последовательная десенсибилизация – это метод работы со страхами, представляющий собой постепенное приучение к пугающему стимулу. При этом пугающий стимул предъявляется с очень малой степенью выраженности, а потом приращивается постепенно на столь малую величину, что каждый следующий уровень не вызывает страха.

Пример:

Если ребенок боится кататься на лыжах с высокой горки, можно предложить ему прокатиться с невысокой ее части, почти с самого конца; когда он съедет, спросить его, не страшно ли ему, и если нет, предложить в следующий раз начать спуск немного выше. Шаг за шагом, нужно повышать высоту, постепенно дойдя до вершины горы.

Пугающий стимул можно доводить до минимума и постепенно увеличивать его не только там, где он носит «физический» характер (например, высота). Это можно делать и ситуациях социального взаимодействия. *Пример:*

Если ребенок боится отвечать у доски, то можно в течение нескольких недель спрашивать его с места; потом в течение нескольких недель предлагать ему выполнять задание на задней стороне доски (на ее отвороте), при этом учитель может просмотреть и оценить ответ; позже ребенок может выполнять задание на задней стороне доски, и если все правильно, то учитель может предложить ему вслух прокомментировать сделанное перед классом; еще через несколько недель ребенок может выполнять задание на основной части доски и если все правильно, учитель предлагает ему прокомментировать вслух; и лишь в конце этой работы ребенок сможет без страха и тревоги работать на основной доске и одновременно комментировать свою работу перед классом. Работа займет 3-4 месяца, но зато страх пройдет сам собой, без обращения к родителям, психологам, психотерапевтам, не нанеся непоправимый вред самооценке ребенка.

Наша студентка Валерия Ремпович описала ситуацию, в которой применила метод последовательной десенсибилизации, работая с детьми в детском оздоровительном лагере, когда столкнулась со страхом публичного выступления у ребенка:

«Этим летом мне посчастливилось быть вожатой в летнем лагере. Однажды произошла такая ситуация. Со всем отрядом мы придумали сценку для выступления. Все ребята, кроме одного мальчика, Никиты,

были задействованы и с интересом распределяли роли. Я предложила и ему присоединиться, но он не захотел. Никита казался очень потерянным и расстроенным. Я решила с ним поговорить. Никита рассказал мне, что ужасно боится сцены и не хочет сегодня выступать. Я сказала, что я понимаю его и сказала о своих чувствах перед выходом на сцену, после чего решила его вовлечь в общую деятельность. Предложила ему два варианта: первый – быть зрителем в зале, тогда его не будет на общих фотографиях, мама очень расстроится, что не увидит его на сайте. Второй вариант – он всё-таки соберёт волю в кулак и выйдет с какой-нибудь небольшой ролью, он будет на фотографиях, мама будет так гордиться сыном, что он у неё такой взрослый и смог побороть свой страх. Никита сказал, что будет только зрителем, но в его глазах я заметила интерес к постановке. Тогда я вспомнила о методе последовательной десенсибилизации. Я сказала ему: «Хорошо, я принимаю твоё решение. У тебя не будет никакой роли, ты ничего не будешь говорить. Тогда давай ты поможешь ребятам с реквизитом, нарисуешь плакаты?». Он согласился. Чуть позже я подошла к ребятам и сказала, что реквизит запретили клеить на баннер и теперь наша сценка потеряет все краски. Нам нужен помощник, который бы держал все это. Я попросила помощи у Никиты, и он согласился. Никита должен был стоять в самом углу сцены, его было мало видно, но он осмелился и вышел. Конечно, я поблагодарила его вовремя итогового «огонька» и попросила маму тоже отреагировать на его небольшой успех. В следующий раз он согласился вместе с другими ребятами выйти и громко крикнуть «Ура!» на сцене, и у него это

получилось. После этого Никита ещё несколько раз выступал в роли массовки. Следующей его ролью стал Заяц, который уже **один** прыгал по сцене, но пока ничего не говорил. Потом сыграл рыцаря в паре с другим мальчиком и сумел **сказать** предложение в микрофон. А потом наступил момент, когда он подошёл ко мне и попросил меня дать ему роль в нашей новой сценке».

Учебное издание

Василенко Елена Анатольевна

**РАБОТА ПЕДАГОГА
ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
И РЕГУЛИРОВАНИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е. Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 17.10.2024. Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 8,32.
Тираж 500 экз. Заказ 345.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080,
Челябинск, проспект Ленина, 69.