

Играта е една от основните форми, чрез които детето реализира своето присъствие в битието. Детето и играта трудно могат да се мислят като нещо разделно, защото една от най-дълбоките представи за детето се свързва именно с играта.

Играта е сериозна дейност, освободена от вътрешни ограничения. Играта е необходима на детето, защото тя му доставя радост, удоволствие, самоутвърждение, чрез нея то усеща, че е свободно. Играта предполага едно особено съзнание: "съзнанието, че това се прави просто така", че се извършва пренасяне в един особен свят.

Играта не е обикновен живот, тя е излизане от живота за задоволяване на впечатленията. Играта не е наложена и затова може да се играе винаги. Тя е необходима, доколкото е желана и доколкото създава радост, породена от самото играене. Тя е ограничена и затворена Играта има завръзка и развързка – в нея съществува абсолютен ред и всяко отклонение от този ред разрушава играта. Разгръщането на играта изисква особено време – пространство, различно от обикновеното жизнено време – пространство. И само в това пространство са в сила игровите правила и закони. Играещото дете е изцяло завладяно от играта.

Играта се характеризира с напрежение, породено от изпитанието на възможностите на участниците, на техните физически и морални сили, от отношението към другите играещи в играта.

Играта се играе с правила, а когато те се отричат – това е причина за въвеждането на нови правила. Правилата са неоспорими и задават законите, управляващи временния свят, създаден от играта. Нарушаването им води до разрушаване света на играта, тя престава да съществува, разрушава се "илюзията" на играта, на вътрешната свобода и себеизразяването, на несъзнателното.

Игровият свят помага на детето да придобие опит за пълноценното съществуване в "не-игровия" свят.

Идеите на К.Грос за разбирането на играта могат да се представят така:

- детето притежава наследени предразположения, които придават целесъобразност на неговата активност
- тези предразположения са необходими, но недостатъчни за решаването на сложни задачи
- детството е времето, в което се постига развитие на способности, необходими за живота
- възникването на тези способности е възможно, защото самите наследствени предразположения се стремят към изразяване
- играта възниква, когато се появи необходимост за развитието и укрепването на тези способности.

Според Дж.Брунър играта като упражняване дава възможност за усъвършенстването на способностите, необходими за по-късния живот.

Елис твърди, че играта е особено, търсещо стимули, поведение, което ще създаде състояние на възбуда. Той разглежда играта като форма за търсене на стимули, което е свързано с възбудата. Детето ще се стреми към ситуации, създаващи висока възбудимост. То ще се ориентира към играта, за да изследва средата, която е източник на различни стимули.

Според Бейтсън играта може да се разглежда като метакомуникация – особен тип комуникация, която поставя рамка за разбирането на това, каква ще бъде следващата комуникация. Той твърди, че играта дава тази рамка, която детето може да използва, за да интерпретира различните типове комуникации. Играта остава в реалността, създавайки образи, които се използват от всекидневния живот. Бейтсън вижда значението на играта в това, че дава възможност на детето да научи за оформянето и преоформянето на различните роли. Играта не е значима с това, че осигурява научаването на дадено съдържание, а с това, че детето научава нещо за самото научаване. Играта оказва влияние не само върху детството, а и върху целия живот на детето.

Трите форми на репрезентация на света се появяват между 18-24-ти месец. Според Лесли те са:

- обектно репрезентиране – детето използва един обект, за да представи друг обект

- атрибуция – детето приписва определени характеристики на даден обект и възможното действие с него
- използване на въображаеми обекти – детето допуска съществуването на нещо, което не съществува

Това са метарепрезентации, защото изразяват разбирането за самите репрезентации, а не детското разбиране за света в тези конкретни форми. Въображаемата игра изразява разбирането на самото разбиране, на собственото и чуждото разбиране, а това е метапознание.

Л.Виготски и Д.Б.Елконин разглеждат играта като пресъздаване смисловия план на отношенията, а основните им идеи са:

- играта е основна дейност за детето
- играта притежава основополагащо значение за развитието на съзнанието
- играта отразява смисловия, а не предметния пласт на човешките отношения
- развитието става в играта, тя е причината за създаването на нова “зона на близкото развитие”
- играта е форма за обективизиране на личностния смисъл
- играта има цел в себе си, в играта детето пресъздава това, което е значимо за него
- зад играта се откриват различни мотиви: удоволствието от играенето, възпроизвеждането на смисъла, отношенията, ролята.

Елконин отделя в играта няколко компонента: сюжет, съдържание, игрова ситуация, игрови действия, роля и отношения.

Ролята е “основна единица” на играта, която придава смисъл на действията и отношенията.

Съдържанието се изразява чрез различни междуличностни отношения и събития. То е свързано със сюжета. Сюжетът е фрагмент от действителността, който се възпроизвежда в играта. Сюжетите са многообразни и отразяват конкретни условия на живота на детето. Съдържанието им може да се изменя в зависимост от мотивите. В играта могат да се пресъздават отношения, значими за детето събития, да се

реализира възможността за фантазиране, за измисляне, за създаване на нова реалност. Мотивите са свързани с жизнения опит на детето, с дълбочината на впечатленията, със знанието, което притежава, и позицията, която заема в различните жизнени ситуации. Ситуациите, които се отразяват в играта, и които се обособяват в зависимост от заеманата позиция са три:

- ситуации, в които детето е активно и “равно-поставено”
- ситуации, в които детето е пасивно, в позицията на приемащо чуждите въздействия
- ситуация, в която детето е в неутрална позиция – наблюдаващо чуждите действия.

Сюжетът притежава и определена структура, която е представена от три елемента – действия, персонажи, предметна ситуация. В зависимост от пресъздадените отношения и начина на пресъздаването им могат да се отделят три типа сюжети:

- сюжети, пресъздавани от един персонаж, едно действие и една предметна ситуация; разширен вариант е увеличаването на действията на дадения персонаж. Тези действия са обединени от една обща предметна ситуация.
- сюжети, представени от няколко персонажа, извършващи едни и същи действия, обединени от обща предметна ситуация; разширен вариант е увеличаването на персонажите.
- сюжети, представени от взаимнодопълващи се персонажи, обединени в една предметна ситуация; разширеният вариант е чрез увеличаването на допълващите се роли и предметни ситуации. Функционалното взаимодействие на персонажите задава връзката между елементите на сюжета.

Процесът на превръщане на сюжета в реално разгръщаща се игра е свързан с механизма на заместването. Заместването подпомага превръщането на реалното действие в условно, което е свързано с предметната опора – играчката. Виготски допуска, че между замествания и заместващия предмет трябва да съществува определено подобие. Валон смята, че чрез заместването основните компоненти на сюжета — действие, роля, ситуация – придобиват условен характер спрямо реалността. Заместването се извършва в две форми: предметно-действена и вербална. Елконин свързва развитието на играта с прехода от предметно-действието към вербалното заместване. Едновременно с развитието на заместването се изменят и функциите на самите игрови предмети – от обекти със специфични функции, насочени към разгръщането на сюжета, се превръщат в предмети маркери, обозначаващи игровото пространство, времето, ролите. Вербалното заместване става все по-разгърнато.

Игровото действие е действие с играчка и възпроизвежда реално действие. Тези действия са свързани с предмет, представен от сюжетната играчка – предмет, които условно възпроизвежда реален предмет. Въвеждането на полифункционални игрови предмети, т.е. предмети заместители, които нямат строго значение за играта, води до усложняване на игровото действие. При което действията стават по-сгънати и условни спрямо действията, включващи в своето пространство сюжетни играчки. С появата на тези предмети заместители в детското съзнание се оформя възможността за създаване на нов клас от предмети – въображаемите. Извършването на действието е свързано с различни пояснения. Игровото действие може да стане още по-съкратено и условно, когато заместването е вербално – замества се предметното действие с речево.

В заместването се включва и време-пространството. Играта започва с обозначаването на игровото пространство, със създаването на игрова ситуация. Самото обозначаване на игровото пространство също се изменя, като то може да се изрази в две форми – в предметна или знакова. За да придобие игровото пространство по-условен характер е необходимо да се въведат роли и ролеви отношения, предметите се съкращават и остава само знаковото им обозначение. Вербалното маркиране на нещо се превръща в това нещо. Преходът от една ситуация в друга, от едно събитие в друго – разгръщането във времето – също става чрез знаковото обозначаване (маркиране).

В началото детето не приема открито ролята. За него тя е последователност от действия, характерни за даден персонаж. Но ролята не е обозначена тя се съдържа в действията със сюжетните играчки. Приемането на ролята е свързано с предметното и словесно обозначаване и развитието на самосъзнанието, с разграничаването на заместването и заместващото. Съществуват няколко причини за знаковото заместване в играта:

- ограничен опит
- отсъствие на игрови предмет, необходим за изпълнението на действието
- многоплавност на играта

Въвеждането на знаковото заместване създава условия за появяването на игровото драматизиране и драматизиране. Играта е единство от различни условни действия и се разгръща като непрекъснат преход от плана на условните действия в плана на обозначаването им при реалното им разгръщане в игровото време-пространство. Единството на тези два плана е условието за построяването на играта, на разгръщането на съдържанието ѝ във време-пространството. Способите, чрез които

може да се построи играта са няколко:

- предметно-действени – сюжетът е представен от реални действия с игрови предмети
- ролеви – основно значение в играта има ролята, ролевите действия и позиции; предметните действия са подчинени на смисъла на ролята. Осъзнаването на ролята и приемането ѝ от детето изменя отношението към действителността. Отношението действие – роля се преобръща, ролята започва да определя действията. Тя определя предметните атрибути и обединяването на действията в цялост; тяхното значение вече се определи от самото съдържание на ролята.
- сюжетен – играта се организира като последователно разтръщане на събития чрез знаковото им обозначаване и използването на малки предметни опори.

Елконин определя четири равнища в развитието на играта, в зависимост от отношението между действие и роля:

Първо равнище:

- централно съдържание на играта е действието с предметите и то може да бъде насочено към определен “съ-участник” в играта
- ролята не е ясно изразена, тя съществува, но се определя от действията. Приетата роля от детето не е обозначена.
- действията са еднообразни и включват няколко повтарящи се операции
- логиката на действията може да се наруши и тя не предизвиква протест.

Второ равнище:

- съдържанието на играта е представено също от действията
- ролите се обозначават, изпълнението им се изразява в реализирането на

действията, свързани с нея

- логиката на действията се определя от последователността, в която се извършват в неигровата действителност

- отношението към нарушаването на последователността е противоречиво, липсва протест, но не се и приема това нарушаване.

Трето равнище:

- ролята заема централно място в съдържанието на играта
- ролите са ясно очертани и обособени, те насочват поведението на детето, обозначававането на ролята става в началото на играта
- нарушаването на логиката на действията не се приема, обособяват се правила, които регулират действията.

Четвърто равнище:

- ролите и ролевите отношения продължават да заемат централно място
- ролите са обособени и взаимно свързани
- действията и правилата също са обособени и са свързани със смисъла на ролята
- нарушаването на логиката на действията и правилата се отхвърля и това се мотивира, като се посочват паралели с неигровата реалност и рационалността.

Елконин също така открива и няколко стадия в развитието на отношението между правило и роля:

- **I стадий** – правилата още не са обособени, защото не съществува роля. Непосредствените желания на детето вземат контрол върху ситуацията;
- **II стадий** – правилата започват да се обособяват;
- **III стадий** – правилата се обособяват, но не могат напълно да контролират действията. Непосредствените желания могат да доведат до нарушаване на правилата;
- **IV стадий** – правилата са ясно обособени и определят разгръщането на

действията. Непосредствените желания могат да се ограничат от правилата.

Ролята влияе за подчиняването на правилата, защото те се определят от съдържанието на ролята и зависят от изменението на това съдържание. Ролята също така придава смисъл на правилата, който е изразен в нагледна форма, като нещо необходимо, с което се създава възможност за контрол върху изпълнението.

Съществуват различни игрови отношения. Те се определят от целите и замисъла на играта. Целите не са строго определени, за разлика от общия смисъл и игровата ситуация. Самото регулиране на играта предполага планиране и разбиране. В играта се оформят и “неигрови отношения”, които са непосредствено свързани с игровите. Този тип отношения могат да се обозначат като метакомуникативни. Метакомуникацията обозначава един особен диалог, размяна на изказвания, с които се пояснява условното значение на игровите действия. Чрез тези изказвания се задава изграждането на смисловите връзки между игровите действия.

Според Гарви могат да се открият два вида неигрови планиращи действия:

- обозначаващи – снемачи многозначимостта на условното действие
- планиращи – снемачи неопределеността на замисъла, определящи поредността на действията във времето.

Също така Гарви разглежда игровото взаимодействие като основно за съвместната игра и то включва два вида обмен на действия:

- симетричен обмен (инициатива – отговор)
- несиметричен обмен – инициативното действие се допълва с отговор действие

По този начин чрез тези два вида обмен на действията се оформя определен повтарящ се цикъл. Тези действия могат да се представят и като оформящи сюжета действия.

Развитието на игровите взаимодействия през различните периоди от развитието на детето:

- от 2-4 години – предметно-игрово взаимодействие, съставено от 1-2 цикъла
- от 4-5 години – ролево взаимодействие; то е във форма на обмен на предметни действия, специфични за дадената роля, допълнени с ролев диалог; предметното взаимодействие постепенно губи значението си и се включва в ролевото взаимодействие
- от 6-7 години – игровото взаимодействие протича във вербален план и включва изказвания, обозначаващи смисъла; предметните и знаковите обозначения се извършват едновременно.

Съвместността в играта при 3-годишните деца се осъществява чрез инициативните предметни действия: обмен на действия и реплики. През този период се появява и метакомуникацията, която се изразява като планиране на собствените действия. Смисълът на игровото действие става необозначен и се разкрива чрез играчката.

Съдържателно свързаните цикли се появяват при 4-годишните деца. Взаимодействието се определя от знаковото обозначаване на смисъла на сюжетното събитие. Обозначеното събитие се реализира чрез последователности от игрови взаимодействия. Включените действия в игровото взаимодействие съдържат в себе си ролевото разделение.

Чрез играта детето изразява своите емоции, своя вътрешен свят. Тя е форма за осмислянето на този вътрешен детски свят. Това, което детето не може да изрази с думите, може да намери непосредствена форма чрез играта. В играта може да се прави това, което в реалността е невъзможно.

Според Виржиния Екслейн в играта детето е свободно да изрази преживяванията си, преодолявайки ограничеността на когнитивния опит.

Според Фройд детето създава свой собствен свят, наситен с емоции. В играта то може да направи това, което в реалността не може, например: да изрази своя страх, гняв, омраза, безпокойство, ревност, любов, мечти. Също така в играта детето може да изрази слабостите си по различен начин като преобразува формата им.

Ериксън твърди, че играта заема особено място между фантазията и реалността. Ролите в игрите могат да се разменят поради вътрешната свобода и това дава възможност на детето да се освободи от различните забрани и непозволени неща.

М.Клайн приема, че играта се насочва от скрити мотиви и тя може да замести свободното асоцииране. По този начин играта открива възможност да се проникне в детското подсъзнание, да се открие миналото и да се засили Егото. Тя е форма за самоизразяване, освободена от ограничения.

Детето може да сменя своята позиция от пасивна в активна само в играта. Когато детето е в пасивна позиция, то не може да направи нищо в ситуацията, но когато е в активна, то може да отреагира, може да направи всичко, като използва символчните действия, за да се справи със своите чувства.

Според Ж.Пиаже играта създава възможности за опериране със символи, за разместване на позиции, роли. Тя не е тясно детерминирана от реалността, а е форма на асимилиране на тази реалност.

Партън е един от първите, които се опитват да класифицират игрите, макар те да не са разграничени стадийно:

- невключеност в играта – детето стои безучастно, без да има определена цел; обичайна е за децата до 2-годишна възраст
- самостоятелна игра – детето играе само, без да проявява чувствителност към действията на другите деца; за децата до 2-годишна възраст
- наблюдаване на чуждата игра – детето наблюдава другите деца и реагира на това, което те правят, в действителност без да играе с тях то може да разговаря, да задава въпроси, но без да се включва в играта им. Това, което го отличава от първия стадий е, че то не гледа безучастно. Обичайна е за децата до 2-годишна възраст.
- паралелна игра – децата контактуват помежду си и могат да извършват някои “съвместни” действия, взаимодействията не са с ясно изразена структура, интересът е насочен повече към другото дете, отколкото към действията. Характерна е за 5-годишните деца.
- съвместна игра – децата играят заедно, изпълняват взаимосвързани роли; взаимодействията са структурирани и децата имат усещане за групова идентичност.

Характерна е за 5-годишните деца.

- Освен тази класификация на Партън съществуват и много други, например тази:

1. Сензомоторни игри – отразяват удоволствието от упражняването на оформените сензомоторни схеми и възникват в стадия на сензомоторния интелект.

През първите 6 месеца детето е отдадено на изследване на някои въздействия от сетивен характер. През деветия месец то започва да избира за игра предмети, които могат да издават звук, да възпроизвеждат действие. През 12-тия месец детето изпитва радост, когато може да проследи връзката между причина и следствие и това го насочва към играчки, с които може да се възпроизведе тази връзка. През втората година детето започва да разбира значението на много от нещата и това се отразява в игрите му. То разграничава игрите и когато открие несъответствията и съзнателно ги възпроизвежда, това показва, че детето притежава способности за преминаване към символичните игри.

2. Символични игри – възниква когато детето започне да превръща физическата среда в символ. Този вид игра съответства на дооперационалния стадий от развитието на детето. Много от тези игри възпроизвеждат света на приказните истории, защото в тях героите се характеризират със сила и качества, които се най-добрите в човешкия характер. Детето има малка сила в света, защото то се управлява от възрастните. В играта, вземайки ролята на приказния герой, то може да наложи своята воля, да преживее нещата без никакъв риск. Отрицателните чувства на детето в играта могат да се преобразуват в положителни. Детето се идентифицира с тях и това би му помогнало да стане това, което би искало да стане, да изгради “съ-вместните” отношения с другите. Но тези роли могат да породят и агресивност, доколкото е заложена като част от съдържанието на модела, с който детето се идентифицира.

Този вид игри дават възможност на детето по-дълбоко да проникне в междуличностните отношения.

3. Игра фантазия – чрез нея детето може да се научи как да се справи със страховете си. То може да избере като обект за пресъздаване това, от което се страхува, да го пресъздаде и след това може да се справи със страха, като си въобрази, че го е победил.

Преодоляването на страховете е свързано с използването на различни стратегии – успокоение, емоционална поддръжка, хумор, усещане за можење. Тозе вид игри съответстват на операционалния стадий. Те се определят от правилата.

4. Конструктивни игри – те дават възможност за разгръщане на детското творчество и са характерни за 5-7-годишните деца.

Ал. Лурия описва два различни способа за конструиране:

- по образец – цялото, което трябва да се възпроизведе, е дадено в единство със своите части; за да се реши тази задача, е достатъчно образецът да бъде възпроизведен в перцептивен план от детето; това изисква разглеждане на обекта и свойствата му, отделяне на същите елементи и построяване на образца

- по модел – цялото е дадено отделно от частите, детето може да възпроизведе цялото с различни части.

Разликата между тези два начина на конструиране е свързана с отношението между замисъла и способа за пресъздаването му. При конструирането по образец замисълът не е даден в отношението към способа, а при конструирането по модел замисълът е в отношение със способа. Построяването на обекта започва с изследване на способа. Лурия показва, че при конструирането по модел детето достига до по-високо равнище на планиране. Импулсивното решаване на задачата се ограничава, детето започва да обмисля във вътрешен план възможните решения и превръща допуснатите грешки в обект на познаване. В условията на играта децата не притежават неуспеха, това не ги разстройва. Те не се чувстват ограничени, което им позволява да реализират алтернативи, без да изпитват безпокойство.

Играта на всички деца е свързана с игровия предмет – играчката. Изборът на играчка зависи от характера на играта: при груповите игри по-често се използват играчки като телефон, музикални инструменти, бои; при индивидуалните игри – играчки за возене, картинни мозайки. Според някои изследователи слабо структурираните играчки засилват повече детското въображение.

Айнзадлер открива, че играчката, притежаваща подобие с отразявания обект, ограничава играта до това, което тя самата поднася като възможност. По-опростените и с ниска степен на реалистично съдържание играчки притежават по-големи възможности за преобразуването на обектите и за метакомуникацията. Детето предпочита играчки, с които може да извърши различни действия.

Понякога играчката може да се превърне в “преходен обект”, чрез който детето овладява реалността и собствените преживявания. Този преходен обект притежава няколко специфични качества:

- могат да му бъдат преписвани определени права
- може да бъде гушкан, обичан бурно, но и мразен и повреден
- никога не бива да се променя, право на това има само детето
- трябва да дава топлина, да се движи, да има плътност, да прави нещо, което издава жизненост
- съдбата му е постепенно да бъде декатексиран, така че с течение на времето предметът е не толкова забравен, колкото захвърлен при непотребните неща
- предхожда изследването на реалността
- може да се използва преувеличено, като част от отричането на заплахата от загубите.

ЕМОЦИИТЕ, КОИТО ДЕТЕТО ИЗПИТВА

Светът на всяко едно дете е свят, изпълнен с емоции. Една от възможностите да се докоснем до този свят ни дава К.Изард, чрез своя модел на базовите емоции.

ЛЮБОВ

Най-дълбинното чувство, изпитвано от едно дете е любовта. Тя е свързана с възторга, с удоволствието от взаимното разбиране, с радостта, любопитството, емпатията. Любовта е зависимост от любовта, която детето получава и най-вече от майчината любов. Майчината любов е израз на нейното обгръщащо отношение, а също така е и източник на сили за детската обич. Тази любов е изпълнена с грижа, с телесна топлина и близост, с радост. Ако връзката между детето и майката бъде нарушена по някакъв начин, то това се отразява върху детето – поражда у него усещане за отхвърляне, неприетост, изоставеност; по този начин у детето се засилва враждебността спрямо другите. Когато едно дете не получава обич, то не може да дари и другите с обич. Обичта на майката е достъпна и безусловна, тя е изпълнена с любопитство за ставащото у детето – вълнения, разочарования, радости, тревоги. Майчината любов изгражда “заедността”, но детето не е безучастно към тази заедност. Тя създава у детето обич към самия живот.

Детето още с раждането си притежава способности, с които може да поддържа любовта. Майчината обич е първообраза на обичта, с която детето ще дарява другите. Детската обич постепенно става все по-съдържателна. Богатото емоционално отношение към другите – вълнението, любопитството, радостта, безпокойството, започват да се изпълват с желание да се направи нещо за обекта на обичта. Детската обич вече придобива и деятелни форми, в които се открива проява на жертвеност.

ИНТЕРЕС И ЛЮБОПИТСТВО

Любопитството и интересът организират когнитивните действия на детето и им придават насоченост. Тези действия са взаимно свързани с емоциите. Те са насочени към възпроизвеждането на обектите, предизвикват любопитство, но веднъж проявено, любопитството поддържа разгръщането на когнитивните действия. Любопитството придава значимост на отделните явления от действителността. То е една от причините за самоактулизирането и творчеството на детето. Причините, пораждащи любопитството са:

- новостта – тя съдържа в себе си неизвестното и това е предпоставка за свързване на любопитството със страх

- одушевеността – разкрива интереса на детето към лицето и движението на тялото, което подпомага интерперсоналните връзки
- миналите образи и преживявания – детето изпитва желание да изследва обекта с открито въодушевление

Любопитството и интересът подпомагат когнитивното развитие, подтиквайки детето към изследване на света. Но те самите претърпяват развитие, което в много от случаите е повлияно от разгръщането на сензомоторните схеми. Според Хънт стadiите в развитието на интереса в ранните периоди са няколко:

- стадий на вродена реактивност /3-4 месец/ - детето реагира на външните въздействия; то не просто откликва на тези въздействия, но и активно се вълчи
- стадий на активно търсене на перцептивни връзки /4-9 месец/ - асимилирането на обектите засилва любопитството, което обединява интереса с радостта
- стадий на активно търсене на нови и непознати явления /след деветия месец/ - детерминиращото действие на новостта като качество се открива особено силно.

Върху развитието на любопитството силно влияние оказват:

- изследователските действия на детето, с което се извършва възпроизвеждането на явленията от заобикалящия свят
- игровите действия, които предполагат движението от реалния към въображаемия план
- задоволяването на базовите потребности и особено на потребността от безопасност.

РАДОСТ И ЩАСТИЕ

Радостта е една от най-дълбоко завладяващите емоции. Тя е свързана със самоактуализирането, с чувството, което се появява при осъзнаването на собствените възможности и реализирането им, при постигането на поставените цели. Радостта

може да се свърже и с удоволствието. Тя е тази, която разкрива съпричастността към света. Това е емоция, която създава усещане за нещо приятно, желано, предизвикващо наслада, изпълващо детето със сила и увереност. Чрез радостта нещата придобиват различни смисъл и перспектива. Радостта засилва привързването между детето и майката. Радостта у детето възниква спонтанно, когато детето достигне своята цел, а не при постигането на всички цели, само на тези, които са значими за детето. Това чувство не може да се предизвика, чрез съзнателно усилие. Причините, предизвикващи радостта са:

- чувство на сигурност и безопасност, което е ускорено в изградената съ-битийност
- от откритията, които детето извършва при "пътешествието" в света
- от въвличането в света на играта
- от споделянето на чуждата радост или когато детето открие, че близките се опитват да го зарадват
- от преодоляването на различните прегради.

Според Шейвър причините за радостта и щастието са :

- получаване на това, което детето е искало, желан резултат
- успешно изпълнена задача или някакво постижение
- преживяване от детето на мисълта, че е обичано, че е прието или че принадлежи на определена група
- получаване на приятни усещания.

Радостта, обаче, може да бъде и помрачена. Шутц отделя няколко прегради, свързани със самореализацията, които ограбват радостта:

- засиленият контрол върху действията и постъпките, засилващи посредствеността
- повърхностните, прекалено йерархизирани или безлични отношения
- определени физически и душевни състояния
- затвореността, ограничаваща разгръщането на вътрешния потенциал.

СТРАХ И ТРЕВОЖНОСТ

Чувството на страх се свързва с чувството за безопасност, с усещането, че в дадена ситуация сигурността и безопасността са поставени под съмнение. Усещането за неувереност, преживяно като заплаха, е базово за страха. Слабият страх се преживява от детето като тревожно предчувствие или безпокойство, а силният страх създава усещане за абсолютна незащитеност и неувереност в собствената безопасност. Страхът може да бъде безкрайно разрушителен, довеждащ до паническа реакция, но и съзидателен, доколкото подбужда към отстраняване на опасността. Страхът насочва към търсене на безопасност, на защита, изразена често в бягство. Той може да се съчетае с тъгата. Причините, които пораждат страха са два вида - когнитивни и некогнитивни.

Когнитивните причини са:

- оценяването на ситуацията като опасна
- споменът за определен обект или ситуация
- въображаемото представяне на определен обект или ситуация

Некогнитивните причини са:

- очакване на болка, в случаите, когато детето не е уверено, че ще избегне опасността
- самота, придружена от усещане за заплаха към безопасността
- внезапно изменение на ситуацията, към която детето не може да се приспособи и която се преживява като опасна
- необичайност на събитието, изразена в несъответствието спрямо привичните стимули
- ненадеждност на емоционалното привързване, което разрушава усещането за сигурност и безопасност
- прекалено силният стремеж на родителите да ограничат детето от това преживяване
- създаване на толерантност – страхът е нещо неизбежно в живота.

Според Шейвър причините за страха са три групи:

- заплаха от нараняване или смърт

- непозната ситуация, която включва да останеш сам или да бъдеш на тъмно
- опасност от отхвърляне, което може да се свърже с провал, загуба на контрол, загуба на умение.

Децата възприемат заплахата от нараняване като най-силната причина за страха.

Съществуват няколко вида страх, които се оформят постепенно във възрастов план.

Разграничаването на тревожността от страха в ранната възраст е много трудно. Детето разделя трудно реалната от въображаемата опасност и това се дължи на ограниченията в когнитивните структури. Според Фройд причината за тревожността се открива в невъзможността на детето да използва защитните механизми. Според Ранк пък родовата травма е източник на тревожността, която се освобождава през целия живот.

Тревожността е свързана с беззащитността на детето още от самото му раждане, с междуличностните отношения със “значимите други” и изграждащия се образ на майката, с развитието на Егото и способността да се оценява реалността. Тревожността може да се засили от съмнението, че очакваното задоволяване на потребностите и желанията няма да се осъществи, и особено от страха от загубата на любовта, сигурността и защитата. С развитието на Супер-Егото тревожността отчасти се трансформира в чувство за вина. Влияние върху тревожността оказват и родителските стилове на поведение.

А.Бек отделя два типа когнитивни грешки, причиняващи страха и тревожността:

- Грешки в заключенията – заключения, представящи реалността по не-истински начин
- Грешки в оценката – Елис ги дели на Ego-anxiety, т.е. тревожност, свързана със собствения аз, със собствената същност и съществуване; и Discomfort anxiety, т.е. тревожност, свързана с това, че нещата не стават добре или че има нещо опасно.

ПЕЧАЛ И ДЕПРЕСИЯ

Опечалеността се свързва с чувството за тъга, за самота, със страх или гняв. Ако страхът надмогне над печалта, то може да възникне тревожност. Опечалеността може да се свърже и със срама и да възникне болезнена стеснителност, ако детето е посрещано с презрение или безразличие. Появата на това чувство е свързано с фрустрирането на потребностите и различните загуби, породени от раздяла или смърт, а според Изард раждането и физическото отделяне от майката също могат да доведат до печал.

Загубите, които пораждаят чувството на печал и мъка могат да бъдат реални или въображаеми, временни или продължителни, физически или духовни. Тези загуби се преживяват с мъка, печал и скръб, защото съществува афективна привързаност към нещата, които са източник на любов, радост, сигурност и безопасност. Според Д.Боулби преживяването на раздялата на детето с майката е представено в няколко стадия:

- протест – детето прави опити да върне при себе си своята майка
- отчаяние, придружено с непрекъснат плач
- отчуждение – детето започва да изгражда различни защитни механизми, за да преодолее загубата.

Според Щейвър появата на тъга и печал се свързва със загубите на отношенията със значимите други поради раздяла или смърт, както и с нежелани резултати, неполучаване на очакваното нещо, нараняване, неодобрение, отхвърляне, изолиране, придружено с чувство на безсилие и безнадеждност. При децата физическото посегателство също оказва силно значение за тъгата и опечалеността.

Изард посочва няколко причини за депресиите при по-големите деца:

- неуспехи в училище и стремеж към високи постижения и оценки
- проблеми, свързани с отношенията с другия пол
- самота, раздяла с любимия човек, усещане за изоставеност, отхвърленост

- неуспехи, свързани с дейността извън училище
- заболяване или смърт на любим човек
- трудности във взаимоотношенията с родителите
- ограничения в положителните подкрепления, придружени от чувство за безнадеждност и безпомощност.

Депресията включва различни преживявания – гняв, мъка, печал, презрение, страх, вина, безпокойство. Според С.Хартър и Н.Уайтсел при децата тя е смесица от гняв, тъга и отчаяние и част от тези чувства са с различна насоченост. Също така според тях обърнатият навътре гняв е придружен с по-силна потиснатост и засилена чувствителност към себе си. А причините за тъгата и гнева в рамките на депресивната реакция са различни. Тъгата възниква, когато детето не може да получи това, което желае, или когато значимата за него връзка се наруши. Гневът, насочен към другите, е свързан с причиненото нараняване, което се схваща като унижение, докато гневът, насочен към себе си, е свързан с фрустрирането на целите, преживяно като отклонение от собствените очаквания и вярвания.

ГНЯВ

Гневът се появява много рано при децата и може да се съчетае с другите емоции – отвращение, презрение, вина, страх, мъка. Той е реакция, причинена от оскърблението или унижението, и изразява безпомощността и безизходността, в която то се намира. Дълбоко изпитваният гняв може да се превърне във враждебност или равнодушие, достигащо до безсърдечност.

Причините за появата на гнева могат да бъдат:

- ограничаването на външната или вътрешната свобода
- ограничението пред достигането на целите
- неприятните събития/стимули
- болката
- мисълта за допуснати грешки и несправедливост
- спомените от миналото и фантазиите.

Гневът, изпитван от детето, може да се засили от различните мисли, емоции, действия. При децата гневът е свързан особено силно с физическата и душевната болка и по-слабо със ситуацията, в която нещата не се развиват спрямо очакванията. Също така силен причинител на гнева може да бъде и болката.

СРАМЕЖЛИВОСТ И ГОРДОСТ

Между тези две емоции съществуват различни съчетания. Гордостта може да се обедини с радостта, когато детето открие, че е овладяло дадено умение, и да премине в щастие, когато разбере, че това е оценено от другите. Срамът може да се съчетае с тъгата, съжалението и гнева, насочен навътре поради извършена грешка. Гордостта и срамът се свързват с интерперсоналните отношения, с отношението на детето към ценностите, които са отражение на родителските вярвания, изисквания, очаквания.

Децата свързват срама със забранените неща, с провиненията спрямо другите, с извършването на постъпки, които зависят от тях и които не е трябвало да бъдат извършени, с грешките спрямо другите.

Децата свързват гордостта с умението да се извърши нещо – физическо или умствено постижение или нещо, което е интимно.

Ако срамът е свързан с грешките, засягащи другите, то гордостта е свързана с качества, приписвани на аза.

Чувствата на срам и гордост се появяват не само при присъствието на другите, но и когато азът е сам със себе си, пред своята съвест.

Срамежливостта е преживяване, в което се съчетава смущение, вина, унижение, отчуждение. Срамуващото се дете се чувства изложено на презрението и унижението на другите, то се чувства безпомощно, изложено, без контрол върху ситуацията.

Срамежливостта засилва:

- отчуждението на детето от другите
- уязвимостта, понеже ограничава поддържането и одобрението
- наранеността и понижава самоуважението, понеже ограничава връзката с другите
- зависимостта и чувствителността към упреците на другите и страха от изоставане
- негативното самооценяване и предизвиква презрение към себе си.

Причините за възникване на срамежливостта са:

- изострено самосъзнание, наличие на устойчиво знание за собствения аз и способност за отнасяне на случващото се към себе си
- фрустриране на действията, неуспехи, приковаващи съзнанието на детето
- отдалечаване от “его-идеала”, засилване на различието между идеално и реално аз.

Срамежливостта се свързва с :

- появата на чувствителност към оценката на другите
- различаването на равнищата на аза и с осъзнаването на неуместните саморазкрития

Функциите на срамежливостта са:

- засилва стремежа към самооценяване, с което подпомага усилването на аза и намаляването на уязвимостта
- засилва чувствителността към другите, доколкото изпитваната емоция е отговор на определена постъпка или изказване

- засилва чувствителността към физическия “аз-образ”
- засилва себеразбирането чрез съсредоточаването върху различните съответствия
- засилва желанието за автономност и развитие на идентичността с преодоляването на препятствията.

За да се справи с срама си детето използва различни механизми:

- отричане – детето опитва да убеди себе си, че не изпитва болезнен и мъчителен срам
- подтискане – детето се опитва да не мисли за ситуациите, свързани с преживяването на срама, с което се ограничават възможностите за преосмислянето на ситуациите
- самоутвърждаване – детето се опитва да развие тези страни от своя аз, които са били изложени на неодобрение
- изпадане в депресия, в която също може да бъде защита на аза от срама, бидейки последица от непреработен срам.

Според Асендорф има два вида срамежливост:

- срамежливост, свързана със страха – открива се още през първата година и е свързана с присъствието на другите
- срамежливост, свързана с развитието на самосъзнането – развива се с появата на самосъзнанието и усещането за неповторимост при сравняването с другите, с усиляването на аза като “аз-пред-другите”.

ВИНА

Вината не е страхът, а е преживяването на детето, свързано с развитието на съвестта. Свидетелството за съвестта е границата между страха и вината, които пораждат

различни постъпки и отговорност. Вината е свързана със скриването и със стремежа да се поправи стореното. Признаването на провинението, както и преживяването на вината, не е лесно. За да се изпита вината и желанието за изкупление, е необходимо в паметта да се появяват отново и отново ситуациите на провинението. Вината е свързана още и с осъзнаване на собственото предателство, разрушаващо доверието на “значимите други”. Заедно с вината могат да се появят чувства на печал и страх. Чувството на вина е свързано с мъчителното чувство на отхвърляне и изолиране на човека, пред когото азът се е провинил.

Вината е свързана и с още една форма на предателство – предателството към себе си. Истинската вина се ражда, когато азът измени на себе си, на своята съдба и изначална същност. Но вината може да се свържи и с тревожността.

Между вината и страха също съществува връзка, но дали в дадена ситуация ще се появи вина или страх зависи от:

- желаността на целта
- предусещането на външно осъждане
- антипицирането на даденото чувство.

Вината е емоция, която се появява по-късно и е свързана с развитието на самосъзнанието, позволяващо на детето да разграничи себе си от детето и да осъзнае, че със собствението действия може да причини болка на другите.

Появата на винната се свързва с:

- интериоризирането на нравствениете ценности, тъй като вината изисква ценностно съзнание, в което се оглеждат постъпките на аза; отговорността на аза е в изграждането на постъпките в съгласие с приетите ценности
- способността за самокритично вглеждане, основано на противоречието между постъпките и ценностите
- разсъгласуването на реалния-аз и идеалния-аз.

Вината започва с различаването на доброто и злото, със страха от отхвърляне, със

страха от постъпката, за която е било наказанието. Вината е свързана с безотговорната постъпка и с предателството.

Възпитателните въздействия според Хофман са няколко:

- физически наказания
- заплаха за лишаване от обич
- събуждане на съчувствие, придружено от осъзнаване на това, какво детето е причинило със своите действия на другите – огорчения, болка, страдание.

Хофман също така открива, че съчувствието събужда по-лесно вината в сравнение със заплахата. Лишена от обич, заплахата поражда печал или гняв. Вината помага на детето да почувства страданието, болката и мъчението на обидения от него човек, кара го да се чувства отговорно.

ЗАВИСТ И РЕВНОСТ

Завистта разрушава отвътре, тя е следствие от чувството за собствената непълноценност. Завистта насочва към това, от което азът е лишен. Тя може да премине в ненавист и тогава подтиква към навреждане на другите. Завистливото дете не може да обича и уважава себе си и другите. Завистта създава нещастие, натрапливи мисли, вътрешни терзания и самоизмъчвания. Тя може да породи и властолюбие.

Завистта има разрушително значение, свързано с въображаемото унищожение, което след това създава разкаяние, срам, страх от наказание.

Ревността също е не по-малко разрушително чувство. Тя превръща любовта в ненавист и ако стане много силна, може да подтикне азът към причиняване на страдание, оскърбление, унижение или болка на другия, когото обича. Ревността може да се

превърне в отмъстителност, т.е. азът изпитва желание да унижи, да смаже, да постави другия в позицията на вечно изкупващ вина.

Ревността може да бъде и насочена навътре и по този начин тя поражда самоненавиждане и самоизмъчвания. Тези самоизмъчвания са много болезнени и са свързани с недоверието не само към другия, но и към себе си, между верността и дълга, между желанието да обичаш и да бъдеш обичан.

Ревността възниква, когато детето изпита разочарование от родителите. Разочарованието се преживява като обида, заплаха, несигурност, като посегателство към самоуважението. Затова ревността се проявява като отмъстителност, с която детето се опитва да се защити от унижението и да възвърне сигурността и уважението. Разрушителното влияние на ревността се изразява също и в разочарованието и неспособността да се обича.

Причините за ревността могат да бъдат:

- когато детето разбере, че вече не му обръщат внимание, а то очаква да му обърнат внимание
- когато на неговата обич не е отговорено или не е отговорено с обичта, с която иска да му се отговори, когато започне да се чувства захвърлено или когато направи драматичното откритие, че любовта може да е “несподелена” със същата взаимност или очакван трепет.

Когато желанието да си любим е неосъществимо, детето започва да се чувства отхвърлено и предадено, да усеща че е “извън дома”, и тогава се появява не само разочарованието, но и ревността.

ПРЕЖИВЯВАНЕ НА РАЗЛИЧНИ И ПРОТИВОПОЛОЖНИ ЧУВСТВА

Детето може да изпитва различни чувства към даден обект едновременно.

Хартър допуска, че противоположните чувства могат да си взаимодействат, което създава усещане за обърканост и раздвоеност. Противоположните чувства, изпитвани към един и същи обект, се усещат като смесени, объркващи и в несъгласие помежду си. Също така според него колкото по-силно се възприемат различията, толкова по-често ще се появяват вътрешните конфликти.

Силата влияе в случаите, когато положителните и отрицателните емоции са равни или когато отрицателната емоция е по-силна. Ако доминиращата емоция е положителната, то конфликти почти не се забелязват. Конфликтите се ограничават, ако двете чувства се възприемат не като противоположни, а ако близостта им надделее. Ако чувствата се възприемат като различни и ако отношението между тях е такова, че силата на отрицателната емоция е равна или по-голяма от тази на положителната, то това създава конфликт у детето. Ако емоциите са различни, но доминира положителното чувство, тогава конфликтът присъства по-слабо. Конфликтът е най-слабо проявен, когато емоциите са сходни и силата на положителното чувство е по-голяма.

В конфликтните ситуации децата запазват спомена за отрицателното чувство и дълго мислят за случилото се. Но противоречивите чувства невинаги създават вътрешни конфликти у децата.