

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

На правах рукописи

ШОХОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

13.00.03 – коррекционная педагогика

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
Аксенова Лидия Ивановна

МОСКВА, 2017

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы исследований эмоциональной сферы детей в дошкольной возрастной и специальной педагогике.....	14
1.1. Психолого-педагогические исследования эмоциональной сферы.....	14
1.2. Феномен эмоционального реагирования детей в дошкольной педагогике и психологии.....	27
1.3. Характеристика эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ.....	30
1.4. Теоретические основы педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в процессе специально организованной игровой деятельности.....	39
1.5. Выводы	51
Глава 2. Исследование уровня развития эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития.....	53
2.1. Характеристика детей-участников исследования.....	53
2.2. Методика диагностического обследования состояния эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития.....	58
2.3. Изучение компонентов эмоционального реагирования у детей-участников исследования.....	64
2.4. Анализ взаимозависимости между компонентами эмоционального реагирования.....	83
2.5. Выводы	96
Глава 3. Реализация педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития.....	99
3.1. Организация обучающего эксперимента.....	100
3.2. Результаты обучающего эксперимента.....	131
3.3. Оценка эффективности экспериментального исследования.....	136

3.4. Выводы	147
Заключение.....	149
Литература.....	155
Приложение 1. Диагностические задания для дошкольников с множественными нарушениями развития на этапе констатирующего эксперимента	186
Приложение 2. Основные направления работы в разные обучающие периоды и описание методики проведения занятий.....	194

Введение

Актуальность исследования. Одной из основ реформы образования является ориентация на признание человеческого многообразия и вариативности. В ряде отечественных законодательных актов закреплено право детей с особыми образовательными потребностями (ООП) на получение образования, в том числе детей-инвалидов, ранее считавшихся необучаемыми.

Дети с множественными нарушениями составляют значительную в количественном отношении группу, требующую особых подходов к образованию и социализации. В научной литературе отражены данные клинико-психологических исследований детей данной категории дошкольного и школьного возраста. Ученые указывают на комплексы сложных нарушений, в которых сочетаются первичные сенсорные, двигательные, речевые, познавательные и эмоциональные нарушения. Понятие «множественные нарушения развития» подразумевает - сочетание и взаимовлияние патологии двигательной, соматической, эмоциональной, психической и сенсорной сфер, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы и тесно зависимых от негативных факторов: различных видов деприваций - двигательной, сенсорной, социальной. Эти нарушения отрицательно сказываются как на раннем развитии детей, так и на всей его эмоциональной сфере, ограничивают социальный опыт, деформируют становление психических процессов, что не позволяет раскрывать реальные потенциальные возможности детей данной категории. (Т.А. Басилова, М.Г. Блюмина, Л.А. Головчиц, М. В. Жигорева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Р. А. Мареева, Е. М. Мастюкова, А. И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, Т. Н. Симонова, Н. Г. Сошникова, Е. А. Стребелева, В.Н. Чулков, Л. М. Щипицина, Я. ван Дайк, F. Hill, D. Fischer, H. Barth и др).

В литературе, посвященной проблемам воспитания и обучения детей, имеющих множественные нарушения, подчеркивается негативное влияние на их состояние комплекса нарушений, детерминирующих появление вторичных

недостатков, приводящих к отставанию в социальном, познавательном, речевом развитии (Т. А. Баилова, Л. А. Головчиц, М. В. Жигорева, Е. М. Мастюкова, Т. Н. Симонова, Е. А. Стребелева и др.).

Анализ психолого-педагогических исследований выявил недостаточную полноту изучения эмоционального реагирования детей дошкольного возраста с множественными нарушениями. Исследуя корреляцию между психическими и двигательными нарушениями, ученые и практики пришли к выводу, что особенности эмоционального реагирования у них проявляются по-разному и могут присутствовать в различных сочетаниях, обуславливая его специфическое своеобразие: вялость, тревожность, возбудимость, низкую мотивацию к восприятию и изучению окружающего мира, негативизм (Т. А. Баилова, А. А. Гусейнова, С. Д. Забрамная, М. В. Жигорева, Л. Т. Журба, Е. А. Екжанова, И. Ю. Левченко, Е. Т. Логинова, А. Г. Маллер, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Т. Н. Симонова, Е. А. Стребелева Е. А., В. В. Ткачева; А. М. Царев, Г. В. Цикото, Л. М. Шипицына).

Необходимо отметить, что практикующая на сегодняшний день, система обучения детей с множественными нарушениями свидетельствует о том, что до сих пор остается нерешенной проблема изучения специфических особенностей их психического развития, учитывающего их индивидуальные возможности и потребности. Из-за ограничений в речевой, двигательной и сенсорной сферах возникают трудности определения показателей, раскрывающих особенности развития детей изучаемой категории. Мы считаем, что применительно к детям данной категории таким показателем является способность к эмоциональному реагированию, так как эмоциональные реакции наблюдаются и у обездвиженных, и у безречевых детей. Реальная педагогическая ситуация обнаруживает затруднения педагогов-практиков во взаимодействии с такими детьми. Их включение в условия образовательной среды имеет спонтанный характер и не обеспечено специальными педагогическими условиями. Именно поэтому возникает **противоречие** между возрастающей потребностью социальной адаптации и интеграции детей с множественными нарушениями

развития и отсутствием целостной системы коррекционно-педагогического инструментария, направленного на формирование произвольного эмоционального реагирования, как начального этапа эмоциональной сферы, базовых социальных навыков детей-инвалидов.

Проблема исследования состоит в разработке и обосновании педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития.

Обозначенная проблема указывает **тему исследования** - «Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития».

Цель исследования состоит в разработке и апробации педагогической технологии, направленной на формирование эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития в предметно-игровой деятельности.

Объектом исследования служит процесс формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития.

Предметом исследования является коррекционно-развивающая работа по формированию эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития средствами педагогической технологии.

Гипотеза исследования выражена в предположении о том, что у детей с множественными нарушениями эмоциональное реагирование является одним из базовых оснований их психической активности; важную роль играет определение их особенностей – различные вариативные уровни; для формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями необходима реализация педагогической технологии, включающей ряд условий:

- создание полифункциональной развивающей среды для стимуляции произвольной эмоциональной активности детей данной категории (двигательной, сенсорной, познавательной, коммуникативной);

- поэтапное формирование эмоционального реагирования в процессе общения детей со взрослыми и сверстниками;

- организацию взаимодействия педагогов и родителей детей изучаемой категории.

В соответствии с названными проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены определенные **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Разработать диагностический инструментарий, включающий критерии оценки особенностей эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития.

3. Разработать содержание педагогической технологии и апробировать методику её реализации с целью выявления наиболее эффективных условий поэтапного формирования эмоционального реагирования у дошкольников изучаемой категории.

4. Экспериментально доказать эффективность педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- подходы, рассматривающие взаимосвязь эмоций с другими психическими процессами в разных видах деятельности (П. К. Анохин, А. А. Бодалев, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, А. Г. Рузская, П. В. Симонов, В. М. Смирнов, А. И. Трохачев и др.); бихевиористические (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Б. Уотсон), системные (А.А.Богданов, Э.Г.Юдин), личностно-ориентированные (Е. Б. Бондаревская, И. А. Колесникова, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин), средовые (В. А. Козырев, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В.И.Слободчиков и др), деятельностные (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин);

- научные концепции: единства интеллекта и аффекта (Л. С. Выготский, К. Изард, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов и др.), формирования аффективных

реакций у детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, О. С. Никольская); о сложных нарушениях развития (Т.А. Баилова, Т.А. Власова, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончарова, Т.В. Розанова, В.Н. Чулков); коррекционно-развивающего обучения детей с комплексными нарушениями (Л. Б. Баряева, М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко, Е. Т. Логинова, В. И. Лубовский, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева и др.);

- научные положения о единстве и сложном взаимодействии биологического и социального факторов в развитии ребенка с ограниченными возможностями, о ведущей роли влияния социальной среды в онтогенезе и дизонтогенезе (Л. С. Выготский, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Е. А. Медведева, Л. М. Шипицына и др.).

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования, изучение медико-педагогической документации детей; наблюдения за детской деятельностью; констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты; методы математической статистики с использованием множественного коэффициента корреляции Спирмена, t-критерия Стьюдента.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2001-2014 гг на базе Государственных бюджетных образовательных учреждений (ГБОУ): детских садов комбинированного вида № 2022, №1513; Центров развития ребенка № 1948 и № 2030. При этом использовались такие организационные формы обучения: группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», группы компенсирующей направленности для детей со сложной структурой дефекта (ГБОУ «Школа № 518» дошкольное отделение). В исследовании участвовали дошкольники, имеющие множественные нарушения развития (121 ребенок), в возрасте от 4 до 6 лет и их матери. К работе были привлечены 14 специалистов разных профилей - дефектологи, логопеды, психологи, воспитатели, специалисты по ЛФК, массажу.

Исследование подразделялось на четыре этапа:

На первом этапе (2001-2004 гг.) - организационном - проводился анализ научной литературы по проблеме исследования, уточнялась ее

методологическая основа, понятийный аппарат, выявлялись критерии оценки состояния эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями; формулировались цель, объект, задачи и методы разрабатываемой педагогической технологии.

На втором этапе (2004-2007 гг.) - диагностико-экспериментальном - разрабатывались и апробировались способы, методы формирования эмоционального реагирования у детей; констатировались его уровни и критерии оценки, проводились количественный и качественный анализы полученных результатов.

На третьем этапе (2007-2010 гг.) - обучающем - были апробированы методы и приемы предложенной педагогической технологии с постоянным наблюдением за динамикой изменения разнообразных проявлений эмоционального реагирования в предметно-игровой деятельности у детей экспериментальных и контрольных групп.

На четвертом этапе (2010-2014 гг.) - заключительном - осуществлялись качественный и количественный обобщающие анализы результатов; уточнялись методические рекомендации по реализации педагогической технологии, подводились итоги работы, формулировались выводы; оформлялся текст диссертации.

Каждый этап исследования сочетал проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов, предусматривающих изучение и анализ динамики развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями.

Научная новизна исследования заключается в:

- выделении уровневых групп детей с множественными нарушениями, что определялось уровнем сформированности у них двигательного, сенсорного и коммуникативного компонентов эмоционального реагирования;
- выявлении взаимосвязи проявлений эмоционального реагирования дошкольниками с множественными нарушениями развития со степенью

продуктивности различных видов их деятельности, и описание особенностей такого взаимодействия;

- разработке педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями и определении педагогических условий её реализации: создании полифункциональной среды для стимуляции эмоциональной активности; поэтапного, последовательного формирования произвольного контроля эмоционального реагирования в процессе предметно-игровой деятельности; междисциплинарного взаимодействия со специалистами и родителями детей;

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- расширении представлений об особенностях эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития и о значительных ограничениях возможности детей данной категории в реализации собственных эмоций в процессе общения, вследствие несформированности двигательной сферы, затруднений восприятия, системных нарушений речи;

- определении критериев оценки развития эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями

- выявлении взаимосвязи компонентов эмоционального реагирования - двигательного, сенсорного и коммуникативного у детей с множественными нарушениями развития;

- обосновании необходимости формирования эмоционального реагирования у дошкольников, имеющих множественные нарушения, как одного из условий их успешной социализации, достигаемой средствами педагогической технологии с учетом реальных состояний его двигательного, сенсорного, коммуникативного компонентов.

Практическая значимость исследования проявилась в разработке и экспериментальной апробации:

- диагностической методики обследования эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениям развития и обосновании

критериев оценки, которые позволяют выбирать наиболее эффективные направления коррекционно-развивающей работы;

- тематического планирования занятий и методических рекомендаций для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию эмоционального реагирования у детей изучаемой категории;

- педагогической технологии, предусматривающей поэтапное развитие эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями.

Материалы исследования могут быть использованы специалистами дошкольных учреждений в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими выраженные ограничения здоровья и жизнедеятельности, а также преподавателями дефектологических факультетов ВУЗов в тематических курсах по проблемам воспитания и обучения дошкольников с множественными нарушениями развития, учебных курсах «Специальная педагогика», «Олигофренопедагогика», «Воспитание и обучение детей с ДЦП», «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с множественными (комплексными) нарушениями развития», в профессионально-образовательных программах подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», а также в системе переподготовки педагогических кадров и повышения квалификации учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей. Результаты исследования могут служить основой для создания методических рекомендаций для работы специалистов с родителями детей, имеющих выраженные нарушения развития.

Положения, выносимые на защиту:

1. Эмоциональное реагирование детей с множественными нарушениями характеризуется вариативностью проявлений и может представлено на 4-х уровнях, каждый из которых включает разное сочетание компонентов (двигательный, сенсорный, коммуникативный) и уровня сформированности произвольности данного процесса: очень низкий (при минимальной интенсивности, длительности, неадекватности проявлений, нестабильности),

низкий (появление положительной динамики в увеличении интенсивности, длительности, адекватности проявлений, стабильности); средний; выше среднего.

2. Предлагаемая педагогическая технология формирования произвольного контроля эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями содержит критериально-диагностический, организационный, коррекционно-развивающий блоки. Она представлена в виде индивидуальных диагностических карт и индивидуальных адаптированных программ развития произвольного контроля двигательной, сенсорной и коммуникативной сфер; тематического планирования, включающего взаимосвязанные образовательные области; алгоритма занятий, реализованного в виде блочно-модульной системы.

3. Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность использования данной педагогической технологии в коррекционно-развивающем взаимодействии с детьми, имеющими множественные нарушения, являются: индивидуальная дозированная стимуляция эмоциональной активности в полифункциональной развивающей среде в зависимости от уровня сформированности произвольного эмоционального контроля; системное, поэтапное формирование компонентов произвольного эмоционального реагирования - моторного, сенсорного и коммуникативного в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в предметно-игровой деятельности; организация междисциплинарного взаимодействия педагогов родителей детей изучаемой категории.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечены его методологической целостностью, использованием методов, непосредственно соотносящихся с предметом, целью и задачами исследования; личным участием автора в проведении всей экспериментальной работы; динамическим диагностическим изучением репрезентативной выборки испытуемых, сочетанием количественного и качественного анализом результатов исследования, статистической значимостью полученных данных,

положительной динамикой и эффективностью результатов обучающего эксперимента, их внедрением в практику коррекционно-развивающей работы специальных дошкольных образовательных учреждений.

Внедрение и апробация результатов исследования осуществлялись в процессе констатирующего и обучающего экспериментов на коррекционно-развивающих занятиях в дошкольном отделении ГБОУ «Школа № 518». Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях ученого совета Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ в 2007, 2008, 2013, 2015, 2016 гг. Материалы исследования были представлены и рассмотрены на Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы развития» (Москва, 2012), на городском Научно-практическом семинаре «Условия включения детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс ДОУ и школы» (Москва, 2012), на городских конференциях и заседаниях круглых столов (Москва 2008-2012), в процессе чтения лекций на факультете адаптивной физической культуры МГПУ, на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования ИСОиКР МПГУ; в 2011 г. описываемая педагогическая технология была отмечена Грантом Москвы в области образования.

Публикации. Содержание диссертации отражено в 22-х печатных работах общим объемом **101,76** п.л.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения; иллюстрирована таблицами и рисунками. Список литературы содержит 291 источник: 273 отечественных и 18 зарубежных.

Глава 1. Теоретические основы исследований эмоциональной сферы детей в дошкольной возрастной и специальной педагогике

1.1. Психолого-педагогические исследования эмоциональной сферы

Эмоциональная сфера детей раннего и дошкольного возраста, особенности ее проявления всегда привлекали внимание исследователей различных областей научного знания - философии, медицины, педагогики и психологии. Анализ литературы по этой проблеме целесообразно начать с уточнения понятий «эмоции» и «эмоциональное реагирование».

Эмоции - первичная форма отражения, которая сигнализирует о пользе или вреде для организма того или иного явления и тесно связана со сферой потребностей человека. Это значимая форма существования личности, важнейший фактор ее психического развития, благодаря которому происходит усвоение общественно-исторического опыта человечества [94, 96, 274, 289].

Эмоциональное реагирование человека представляет собой сложную многофакторную реакцию, в которой задействованы разные системы организма. Основным ее содержанием являются переживания, отношение личности к внешним и внутренним воздействиям с целью адаптации к новым или изменившимся условиям существования. Многообразны причины возникновения эмоционального реагирования и его проявления, охватывающие различные уровни организма человека: психический (переживания), физиологический (центральная нервная система, вегетативная система, воздействие раздражителей на органы чувств) и поведенческий (психомоторные реакции, мимика, пантомимика).

Под влиянием эмоциональных реакций осуществляется психическая и практическая деятельности человека, но вместе с тем то или иное эмоциональное состояние развивается через деятельность - умственную, сенсорную, физическую, так как оно является ее продуктом. Эмоциональное реагирование - это механизм закрепления положительного или

отрицательного обобщенного опыта индивида; оно может быть слабым или сильным, кратковременным и продолжительным, может повышать или снижать общую активность личности. Оно характеризуется показателями как интенсивность, продолжительность; причинность его появления, взаимосвязанность с объектами или обстоятельствами, произвольностью.

Вместе с тем каждый человек отличается своеобразием проявлений эмоционального реагирования:

- степенью возбудимости - реакциями на изменения значимых воздействий, проявляющимися во впечатлительности, восприимчивости;
- эмоциональной силой - глубиной переживания событий, отношений с людьми и окружающей средой при интенсивных раздражителях;
- экспрессивностью - выраженностью эмоционального состояния через невербальные, лингвистические, паралингвистические, моторные и вегетативные реакции;
- стабильностью - характеристиками реакций на ситуации, умением контролировать свое вербальное и невербальное поведение [38, 44, 144, 200, 219, 234, 241, 281, 287, 289, 290].

Базовые фундаментальные эмоции радости, удивления, печали, гнева, отвращения, презрения, страха, вины участвуют в реализации различных функций - коммуникативной, оценочной, регуляторной, сигнальной, приспособительной. Каждой из них свойственны свои проявления, причины возникновения и последствия. Часть из них врожденные, часть - развивается социально через подражание. Регуляторная и охранная функции эмоций побуждают человека к определенным поступкам, помогают ему приспособляться к ситуациям, сопровождают все виды его деятельности, сохраняют оптимальное, положительное состояние организма в целом, служат показателем его физического и психического благополучия. Одной из главных эмоций является интерес; он отражает познавательную активность человека и способствует повышению работоспособности, ведет к расширению интеллектуальных, продуктивных, конструктивных форм деятельности,

является мотивационной составляющей процессов восприятия, внимания, познания [34, 44, 51, 200, 234, 278, 287, 289].

Античные философы (Аристотель, Парменид, Платон, Эпикур) признавали эмоции явлением второстепенным по отношению к разуму, особо выделяя умственные эмоции, которые способствуют познанию окружающего мира. В Средние века религиозная нравственность побуждала к замалчиванию чувственной, эмоциональной стороны личности, ограничивала человека в телесных проявлениях, в мыслях и чувствах. Мыслители Возрождения отстаивали гуманистическую концепцию, провозглашавшую ценность личности, ее чувственного, эмоционального мира. Философы Просвещения, рассматривая соотношение эмоций и разума, отмечали, что особенностями человека являются раздражимость и чувствительность. Ж.-Ж Руссо отстаивал идеи естественного воспитания, направляемого эмоциями и осуществляемого во взаимодействии с природой [30, 52, 101, 118].

Ученые Нового времени - Г. В. Ф. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, Б. Спиноза - признавали эмоции следствием инстинкта самосохранения, которое возникает в результате воздействия на человека окружающих предметов. По мнению многих из них, следовало подавлять эти инстинкты, противопоставляя им разум. Исключение делалось для эмоций, сопровождающих процесс познания, которые способствовали выявлению и исключению ошибок, мешающих истинному знанию [101, 106, 118, 240].

Значение эмоций для педагогического процесса отражено в системах воспитания и обучения выдающихся педагогов - А. Дистервега, Я. А. Коменского, И. Г. Песталлоцци, К. Сен-Симона. Согласно их представлениям, интеллект развивается в процессе практического изучения предметов с участием органов чувств, сопровождаемым положительными эмоциями, возникающими при овладении необходимыми знаниями. Подобные взаимосвязи способствуют гармоничному умственному, физическому и нравственному развитию детей и сохранению эмоционального благополучия в семьях [30, 101, 118, 179].

Проблема эмоций в современной философии науки рассматривается такими областями как феноменология, этическая психология, конструктивизм, бихевиоризм, аналитическая и антропологическая философии, тесно связанными с психологией, нейрофизиологией. Изучается влияние биологии на психические и социальные возможности человека. При этом одной из важных проблем является понимание отношений между базисными изолированными эмоциями и комплексами эмоциональных проявлений человека [38, 73, 74, 122, 202, 272, 277, 282, 283, 288].

Феноменология, опираясь на нейрофизиологические исследования эмоций, указывает на их многоуровневую систему. Базисные эмоции отражают восприятие телесных изменений, а более сложные эмоции, являясь комбинацией базисных, включают когнитивную активность. Первичные эмоции представляют собой наследие человеческого эволюционного развития и связаны с определенными типами стимуляции. Вторичные эмоции, приобретаемые в процессе эволюции, служат продуктом культурных, индивидуальных изменений в окружающем мире [60, 74, 240, 283].

Конструктивизм считает эмоциональное поведение человека целенаправленным, обусловленным множеством эмоциональных и когнитивных событий, из которых складывается общая культурная концепция взаимосвязей социума. Эмоции являются комплексом умственных процессов, благодаря которым человек достигает состояния психического равновесия и может влиять на собственное восприятие действительности [28, 105].

Философская антропология центральным субъектом признает человеческую личность и поэтому уделяет ее эмоциональному поведению особое внимание. Анализу подвергаются все феномены эмоций, чувственных ощущений, восприятий, ценностных суждений, проявлений фантазии, желаний и воли. Они могут быть подлинными и искусственными, актуальными и неактуальными, фиктивными, виртуальными и неосознаваемыми [39, 74, 122, 283].

Аналитическая философия рассматривает проблемы взаимной

соотнесенности эмоций, языка и телесности. Эмоции представляют собой интеллектуальный акт, посредством которого субъект осмысливает события внешнего мира; они могут противостоять его потребностям, желаниям и могут удовлетворять их. Способность их проявления связана с умственным развитием личности. Чем оно выше, тем шире диапазон эмоциональных реакций в разных ситуациях, реализуемых в коммуникативных высказываниях. Такие эмоции называются рациональными. Они служат связующим звеном между чувственным восприятием объектов, или ситуаций, и осознанием их воздействия на субъект. Рациональные эмоции, отличаясь от гедонистических элементарных реакций, требуют тонкого ощущения воспринимаемой ситуации, способности к наблюдательности и прогнозированию ее последствий [240, 283].

Бихевиоризм - психолого-педагогическая концепция, согласно которой воспитание базируется на изучении факторов, детерминирующих поведение человека, его интересов, потребностей и способностей. Представители этой школы содействовали выявлению законов и механизмов, влияющих на процесс обучения, что реально способствовало совершенствованию обучения и воспитания детей. Философскую основу бихевиоризма в XX в. составили концепции позитивизма и прагматизма.

Американский философ и психолог Дж. Уотсон указывал на зависимость поведения (реакции) от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы S-R - единицы поведения. Внешний стимул вызывает, различает или подкрепляет физическое воздействие и способствует появлению элементарной (безусловной, рефлексорной) реакции, которая способствует определенному изменению поведения человека. Знание причин возникновения стимула позволяет предвидеть соответствующую реакцию, и наоборот, по характеру реакции можно судить о вызвавшем ее стимуле, поэтому используя необходимые стимулы, можно добиться желаемого поведения. Эмоции как реакции являются приспособлениями, обусловленными влиянием стимулов внутреннего порядка.

Представитель необихевиоризма американский психолог Э. Ч. Толмен рассматривал человека как реагирующее существо с активной сознательной, целенаправленной деятельностью и словесным поведением. Его действия и поступки обусловлены не только внешними условиями, но и его представлениями о них. Они имеют конечную цель, но способы ее достижения различны, так как субъект активно реагирует на условия среды в соответствии с собственными представлениями.

Согласно бихевиористической педагогике обучение сосредотачивает свое внимание на навыках, которые в дальнейшем будут использоваться в социуме. К ним относятся:

- имитационное научение или подражание в условиях общения, когда один субъект следует примеру другого. Выделяется инстинктивное подражание - взаимную стимуляцию;

- инструментальное (оперантное) научение, осуществляемое методом проб, ошибок и случайного успеха. Действия и движения возникают спонтанно, которые подкрепляются естественно (полезным для организма результатом) или искусственно (экспериментатором);

- когнитивное научение объединяет высшие формы обучения, формирующие целостный образ окружающей среды. В результате деятельности происходит оценка ситуации, которая базируется на высших психических процессах. При этом используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности и в итоге формируется оптимальное решение [137, 152, 161, 176, 233, 236, 275, 279, 289]

Развиваясь, бихевиористическая педагогика сближается с гуманистической: наряду с техникой подкрепления учитываются чувства ребенка и его состояние при взаимодействии с педагогом (Роджерс К. Р., 1994) [7, 197]. Она стимулировала технологический подход к воспитанию, согласно которому из совокупности заданных свойств личности складывалась модель ученика и проектировалась соответствующая система средств и методов воздействия. На современном этапе эти положения используются в работе с

детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные, сенсорные, коммуникативные нарушения развития [18, 58, 152, 265, 275].

Идеи эмоционального воспитания созвучны русскому менталитету, что нашло отражение в педагогических концепциях отечественных педагогов: они построены на христианско-гуманистическом подходе, который ориентирован на духовное воспитание личности. Русские философы XIX–XX вв. - Н. Н. Зиньковский, И. А. Ильин, П. Д. Юркевич - подчеркивали, что наличие мышления не делает человека духовной личностью, лишь сердце (эмоции) определяет его индивидуальность и неповторимость [105, 240, 266].

Отечественные педагоги-гуманисты (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский), признавая самоценность детства, утверждали необходимость уважительного отношения к личности ребёнка и в обучении выделяли принципы эмоционального воспитания. Оно должно быть основано на использовании практических методов с опорой на эмоциональное восприятие результатов труда, на социальную коммуникацию. Особенно важным, оно считали развитие таких качеств, как любознательность, добродушие, впечатлительность, побуждающих к наблюдениям за окружающим миром, осмыслению и пониманию его значения, развитию творчества. Педагог призван воспитывать не отдельные эмоциональные качества, а формировать тесную взаимосвязь разума, воли и эмоций. При этом огромная роль отводилась взрослым, которые вступали в доверительные отношения с ребёнком [30, 101, 180].

В XX вв. проблемы эмоционального воспитания реализовывались в идеях гуманистической педагогики, которые проводили в жизнь А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Подчеркивая влияние эмоционального реагирования на процесс познания, они указывали на стимулирующую и корректирующую роль эмоций и чувств в воспитании личности, что успешно могло быть реализовано в совместной общественно-полезной деятельности. Они отмечали, что поведение человека обусловлено причинно-следственными

связями, направленными как на свой внутренний мир, так и на внешнюю среду с целью передачи собственного опыта другому партнеру [30, 101, 179].

На современном этапе в психолого-педагогических науках выделился ряд различных подходов зарубежных и отечественных исследователей к трактовке проявлений эмоционального реагирования и к его становлению. Среди них надо назвать следующие:

- детерминистические теории, связывающие эмоциональное реагирование с двигательными изменениями, возникающими при восприятии или при ощущении стимула (Ф. Бард, У. Джемс, У. Кэннон, Г.Ланге, [94]);

- когнитивный подход, раскрывающий мотивирующую взаимосвязь эмоциональной сферы с познавательными и физиологическими процессами (Г.С. Клейн, З. Фрейд, [94, 96, 244]);

- двухфакторную концепцию, утверждающую второстепенность эмоций по отношению к интеллекту и объясняющую их возникновение как результат физиологического возбуждения и познавательного восприятия (Д. Сингер, С. Шехтер, [94]);

- эмоционально-когнитивную концепцию, указывающую на зависимость нравственного развития личности от ее умственного состояния (Д. Кольберг, Ж. Пиаже, [96, 184, 277]);

- «организующую» концепцию, признающую эмоции компонентом психической регуляции деятельности: эмоции, приобретающие достаточную силу и организованность, оказывают влияние на состояние психических процессов (Я. Рейковский, [96, 196]);

- функциональные теории эмоций, в которых получили своеобразное объединение эволюционная теория Ч. Дарвина, комплексная концепция Ф. Крюгера, активационная концепция эмоций Э. Даффи и мотивационные концепции Ф. Барлетта, П. Янга, Р. У. Липера. Эти авторы рассматривают эмоции как основные актуальные мотивы человеческого поведения, оформившиеся в процессе эволюции и являющиеся средствами невербальной коммуникации в общении между субъектами. По их мнению, эмоции

универсальны, неразрывно связаны с психическими процессами, располагают большим диапазоном проявлений, могут быть изменчивыми в зависимости от ситуаций или стимулов [94, 200].

Для нашего исследования наиболее значимы научные позиции авторов дифференцированных теорий базовых эмоций - социально-конструктивисткой, коммуникативной, контрольной концепций, организационного и динамического подходов к феномену формирования эмоционального реагирования у детей со множественными нарушениями.

Дифференцированные теории базовых эмоций включают концепции, разработанные Р. Вудвортсом, У. Мак-Дугаллом, Р. Плутчиком, С. Томкинсом, К. Изардом. В них признается центральная роль базовых эмоций как самостоятельного мотивационного процесса, влияющего на коммуникацию и на познание. Эмоции могут быть первичными, участвующими в биологических, адаптивных процессах на всех эволюционных уровнях. Они обусловлены переживаниями, которые осознаются человеком и проявляются с помощью выразительных мышечных движений лица (мимики). Они предусматривают адаптацию к различным условиям и имеют специфические неврологические области. Эмоциональное реагирование качественно изменяет физиологические, побудительные, перцептивные, когнитивные, моторные процессы, одновременно влияя как на другие эмоции, так и в целом на поведение человека [38, 44, 55, 73, 96, 127, 196, 198, 251, 257, 269, 273, 279].

Согласно социально-конструктивисткой концепции (К. Саарни, Т. Кемпер) развитие эмоционального реагирования проходит определенные этапы: 1) осознание своих эмоциональных состояний; 2) дифференциация эмоций других людей; 3) использование названий эмоций и различение форм их выражения; 4) симпатическое и эмпатическое отношение к переживаниям других людей; 5) понимание различий между внутренне переживаемым эмоциональным состоянием и его внешним выражением; 6) преодоление негативных переживаний с использованием стратегии саморегуляции; 7)

осознание связи между выражением эмоций и взаимоотношениями с другими людьми; 8) адекватность эмоциональных проявлений. Функции эмоционального реагирования обладают адаптивным характером и служат для осмысления и обобщения постигаемого мира [35, 36, 54, 268, 278, 287].

Сторонники организационного и динамического подходов относят эмоциональное реагирование к когнитивным, социальным областям развития (N. Eisenberg, B.S. Moors et al., [280, 281, 290]). Эмоции возникают с появлением сознания, т. е. в процессе восприятия окружающим миром младенцем. В качестве факторов, обуславливающих эффективность эмоционального реагирования, выступают: 1) актуальное психологическое состояние; 2) восприятие, способствующее пониманию ситуации; 3) социализация, направляемая взрослыми; 4) оптимальная регуляция реактивности, 5) неврологическая и когнитивная зрелость.

Авторы контрольной концепции (Ч. Карвер, М. Шайер) [96] рассматривают эмоциональное реагирование как механизм рационального, целенаправленного поведения. Такое понимание вводит в построение моделей эмоций процесс целеобразования. Он формируется в соответствии со строгой иерархией, отражающей сложность и гибкость человеческого поведения. На высшем уровне находятся «идеальные взаимоотношения», достигаемые при взаимоподчиненном соотношении принципов, используемых людьми в своем поведении, затем идут уровни конкретных программ. При рассогласовании иерархических связей человек испытывает внутренний конфликт.

Рассмотрим позиции современной отечественной психолого-педагогической науки, актуальные для изучения проблемы эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями развития (А. В. Запорожца; Е. И. Изотовой, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Е. В. Никифоровой, А. Г. Ружской, К. А. Семеновой, Н. В. Симоновой, Л. М. Шипицыной [33, 44, 49, 55, 90, 95, 133, 135, 201, 206, 207, 249, 259, 267]).

Одним из средств познания объективной действительности, отражающих и оценивающих его результаты, является эмоциональное

реагирование. Оно возникает на уровне сенсорного и перцептивного восприятия действительности и носит произвольный характер, постепенно на основе понятийного мышления человека приобретает свои произвольные характеристики и способствует точной ориентации в образах внешнего мира, так как в нем находят отражение мыслительные процессы, обусловленные реакцией на воспринимаемый внешний мир. Содействуя ориентации субъекта, произвольное эмоциональное реагирование одновременно побуждает и стимулирует его, направляет и регулирует его мыслительную деятельность, т. е. выполняет роль мотивирующего механизма. Необходимым условием формирования эмоционального реагирования является взаимодействие ребенка со взрослым человеком, под руководством которого усваиваются и устанавливаются связи между реакциями ребенка и объектами окружающего мира [8, 26, 27, 29, 123, 234, 251].

Культурно-историческая концепция служит методологической основой для исследования феномена эмоционального реагирования. Она рассматривает развитие эмоциональной сферы в соответствии с законами формирования высших психических функций, видя в ней результат интериоризации общественного опыта: от непосредственных аффективных реакций до возникновения специфических человеческих чувств, от чувственного переживания изначально недифференцированного аффекта до выделения себя в качестве субъекта переживания и овладения средствами контроля над собственными чувствами. В трудах психологов (П. К. Анохина, [9], А. А. Бодалева, [32]; А. В. Запорожца, [90, 91]) раскрыты механизмы эмоционального реагирования: 1) познание и понимание людьми друг друга (идентификация, эмпатия); 2) познание самого себя (рефлексия) в процессе общения и организации деятельности на основе взаимопонимания; 3) прогнозирования поведения партнера по общению на вербальном и на невербальном уровнях. Для понимания состояний другого человека важное значение приобретает воображение, которое характеризуется уровнями: от пассивного, произвольного слежения до деятельностной ответной реакции.

Наше исследование ставит своей задачей определить методы и приемы педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников со множественными нарушениями развития. Формирование предполагает целенаправленное управление процессом развития эмоционального реагирования у детей - от его произвольных форм к произвольному контролю в предметно-игровой деятельности, где преобразуются существующие эмоциональные проявления в более сложные паттерны реагирования. Разрабатываемая технология соответствует идеям Л. С. Выготского о важности социальной компенсации дефекта, предусматривающей включение детей в окружающий социум, создание для них комфортного жизненного пространства, обеспечение адекватных условий для их развития и образования.

Решение поставленных задач во многом зависит от четкого соблюдения определенных условий:

- создания ситуаций индивидуального и коллективного взаимодействия, стимулирующих развитие произвольного эмоционального реагирования;
- применения дифференцированного подхода внутри общей возрастной группы, учитывающего индивидуальные особенности эмоционального реагирования детей данной категории;
- использования в коррекционном обучении системного подхода, так как сложная структура дефекта требует перестройки всех сфер личности.

С позиций деятельностной обоснованности психических процессов эмоции характеризуются как внутренние регуляторы деятельности, что предусматривает последовательное формирование эмоционального реагирования в ситуациях причинно-обусловленного педагогического взаимодействия [51, 91]. Исследователи подчеркивают связь эмоций с психическими процессами в различных видах познавательной деятельности, направленной на отражение объективной реальности. При этом в любой деятельности эмоции выступают как мотив, запускающий компоненты деятельности, осуществляющий ее контроль, регулирующий ее протекание в

соответствии с потребностями, с которыми она связана. Как мы уже отмечали, важным аспектом эмоционального реагирования является осознание мотивов и результатов деятельности. Эту способность у детей с множественными нарушениями развития следует формировать в разнообразных видах деятельности. Для успешной реализации педагогическая технология, предусматривающая развитие эмоционального реагирования у детей данной категории, должна обладать определенными признаками: необходимостью и достаточностью компонентов, обеспечивающих функционирование системы; механизмами внутренней взаимосвязи между ними. Именно поэтому для дошкольников со множественными нарушениями развития реально приемлемой является специально организованная игровая деятельность. Она обладает активной целенаправленной формой, основана на стимулировании познавательной потребности в окружающей действительности, а ее содержание составляет ознакомление с предметами, сопровождаемое их восприятием и речевыми высказываниями [34, 38, 45, 49, 96, 200].

Системно-деятельностный анализ взаимоотношений педагога и детей с множественными нарушениями развития позволяет выделить диалог в качестве опоры субъект-субъектных отношений. Он основан на равенстве партнеров по общению и их взаимной эмоциональной открытости. Заинтересованность в значимом партнере, в его знаниях, опыте, ярких качествах, в его положительной оценке и уважении - все это способствует вовлечению детей в процесс общения, в ходе которого устанавливаются субъект-субъектные связи [7, 12, 15, 36, 135, 158, 179, 180, 229].

Приходится отметить, что целенаправленный процесс формирования отношений педагога с дошкольниками с множественными нарушениями, с учетом специфики их развития, условий их воспитания и обучения мало изучен. Анализ практической деятельности образовательных учреждений обнаруживает недостаточную эффективность подобной работы. Как правило, отношения между педагогом и дошкольниками с множественными нарушениями развития складываются стихийно, вне целенаправленно

организованного педагогического процесса. Главной причиной этого является отсутствие у педагогов достаточных системных знаний о природе подобных взаимоотношений, о способах и средствах их формирования. Изменения личности ребенка, имеющего множественные нарушения развития, достигаются в процессе вербального и невербального диалогов. Коммуникативная направленность друг на друга, возможность участников этого сложного процесса подстраиваться под актуальный уровень развития ребенка с признанием его автономии, с верой в его способность к саморазвитию и самоорганизации, создают условия для изменения его жизни.

Таким, образом, все перечисленные положения важны для создания педагогической технологии, предусматривающей формирование эмоционального реагирования у детей, имеющих множественные нарушения развития.

1.2. Феномен эмоционального реагирования детей в дошкольной педагогике и психологии

Развитие эмоциональной сферы ребенка исследовали отечественные и зарубежные ученые [16, 33, 41, 51, 67, 78, 86, 95, 123, 135, 164, 201, 266, 275].

Первый год жизни ребенка проходит в тесном взаимодействии с матерью. Эмоциональное общение - основной вид деятельности в младенческом возрасте, источник реализации жизненных потребностей и регулятор аффективного состояния ребенка. Тактильные прикосновения и объятия матери, использование ею разных двигательных игр, проговаривание ритмичных песен, стихов, показ малышу разных игрушек, включение его в окружающую, социальную среду - все это способствует возникновению и организации у него позитивных эмоциональных процессов, положительно влияет на развитие ребенка. На этой основе формируются способности разрешать жизненные задачи: организовывать себя, сохранять и поддерживать активность при взаимодействии с окружающими. В этот период

обнаруживаются первые проявления эмоционального реагирования, складываются эмоционально-личностные связи, развиваются средства экспрессии. Они возникают как следствие непроизвольного подражания, эмоционального заражения, в основе которого лежит элементарное осознание эмоций других людей. В совместных играх со взрослыми при изменении привычного хода событий у ребенка появляется интерес, который становится предпосылкой формирования исследовательского поведения.

Овладение навыками самостоятельного передвижения в пространстве, постепенное развитие речи, активизация действий хватания и манипулирования с предметами предшествует осознанному сенсорному изучению окружающего мира и овладению определенными способами действий с предметами, закрепленными в общественном опыте. Так, постепенно формируется предметная деятельность, способствующая совершенствованию всех видов восприятия - зрительного, слухового, тактильного и др. Ребенок начинает осознавать себя преобразователем окружающей среды. С ее познанием, с предметными действиями сопряжены его разнообразные эмоциональные реакции на свойства предметов и на возможности манипуляций с ними. В предметной деятельности он сначала определяет предмет на номинативном уровне, разглядывая и изучая его; на функциональном уровне он действует с предметом, открывая новые его свойства и эмоционально реагируя, проявляет удовольствие или гнев по поводу совершаемых действий. В результате устанавливаются причинные взаимосвязи в пространстве окружающего мира, формируются обобщенные представления о предметах и обусловленных ими эмоциональных реакциях.

Впоследствии, обнаруживая в процессе деятельности свойства иных предметов, ребенок соотносит их с уже имеющимися представлениями и эмоциональными образами, выбирая те действия и операции, которые подходят в конкретных случаях. Предметная деятельность способствует развитию коммуникативных взаимоотношений в виде диалогической речи. При этом происходит подражание не только увиденным и услышанным

словесно озвученным действиям с предметами, но эмоционально окрашенным жестам и звукам. Способность к подражанию служит основой двигательного и познавательного развития ребенка [91, 123, 134, 155, 201].

В дошкольном детстве оформляются элементы самосознания, происходит активное развитие мотивационно-потребностной сферы и произвольного поведения, наступает осмысление и обобщение эмоционального реагирования, совершенствуется умение контролировать собственные эмоциональные реакции. Эмоциональное реагирование уже отражается на оценке собственных поступков, на способности к эмоциональному сопереживанию другому человеку. Для 5-6-летних детей характерны эмоциональное предвосхищение событий, осознанные эмоциональные оценки и вовлеченность в деятельность сверстников [95].

Исследователи [33, 35, 41, 55, 90, 97, 201, 217, 222, 253, 259] подчеркивают связь особенностей эмоционального реагирования дошкольников с характером их взаимоотношений с окружающими людьми. В возрасте от 2 до 4 лет дети испытывают потребность во внимании, в участии в совместных забавах со сверстниками; в 4 - 6 лет им свойственно стремление к признанию и уважению; в 6 - 7 лет проявляется склонность к сотрудничеству. Благополучные взаимоотношения со сверстниками создают у ребенка чувство уверенности и комфорта, что хорошо влияет на его эмоциональное состояние.

Таким образом, ранний и дошкольный периоды являются важнейшими, сензитивными этапами для развития эмоционального реагирования ребенка, которое активизируется в предметной и коммуникативной деятельности и в свою очередь стимулирует развитие всех психических процессов. Для этого периода характерно преобладание положительного эмоционального фона, связь с деятельностью, с появлением в речи различных интонаций, активным использованием мимики и жестов, что позволяет ребенку адаптироваться в разных условиях общения с окружающими взрослыми и сверстниками.

1.3. Характеристика эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ

Тесная взаимосвязь биологических и социально-педагогических причин затрудняет выявление первичных, вторичных и последующих отклонений в развитии детей, имеющих множественные нарушения. В работах Т. А. Басиловой, М. Г. Блюминой, Л. А. Головчиц, М. В. Жигоревой, Е. М. Мастюковой, В.Н. Чулкова [25, 31, 56, 83] комплексные нарушения охарактеризованы как сложный дефект, при котором отмечается наличие двух и более первичных нарушений, вызванных одновременным поражением нескольких функциональных систем организма и мозговых структур. В этом комплексе первичные нарушения неизбежно сопровождаются вторичными расстройствами. Нейрофизиологические исследования указывают на системные изменения интегративной деятельности мозга, вследствие зрительной и слуховой депривации. Многие сложные нарушения связаны с действием генетических факторов. У детей могут одновременно наблюдаться расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, тяжелые заболевания (соматические, неврологические, эндокринологические, онкологические), нарушения деятельности внутренних органов (сердца, почек, легких), речи и сенсорных систем, детский церебральный паралич (ДЦП). Все это усложняет общую структуру дефекта, затрудняет компенсацию отклонений в психическом развитии детей, вызывает трудности их социальной адаптации. До недавнего времени в нашей стране такие дети считались необучаемыми. Принятие и ратификация ряда международных документов («О правах ребенка» и «О правах детей-инвалидов») положили основу для нормативно-правовой базы обучения и воспитания детей, имеющих множественные нарушения развития [57, 65, 169, 171, 172, 173].

За последнее десятилетие дети данной категории стали предметом изучения и обучения в специальной педагогике. Это сопряжено с настоящей практической потребностью изучения детей данной категории,

выявления и уточнения их возможностей и образовательных потребностей, разработки специальных систем их реабилитации. Потенциал таких детей не выявлен достаточно полно, но разные отечественные, зарубежные авторы приводят данные, свидетельствующие о продвижении в их развитии, указывают на достижения значимой положительной динамики в обучении [24, 37, 56, 69, 82, 83, 119, 150, 178, 190, 223, 226, 237, 250, 252, 258, 262].

Общей закономерностью, свойственной детям с множественными нарушениями, является отягощенность условий раннего развития. Многие родители, обнаружив у ребенка в первые годы жизни тяжелые нарушения, ищут помощи у медиков, но, как правило, не обращаются к специальным педагогам. Поэтому в систему специального образования ребенок попадает достаточно поздно. Наличие нескольких первичных нарушений резко ограничивает его контакты с внешним миром, рано ставит его в условия депривации (материнской, эмоциональной, сенсорной, социо-культурной), нанося значительный ущерб крайне важному для развития сензитивного периода формированию основных психических функций. В дальнейшем, когда ребенок уже оказывается в специальной среде, активно стимулирующей его продвижение, обнаруживается, что его стартовая позиция значительно ниже, чем у других детей с ОВЗ [5, 6, 24, 31, 61].

Проблему множественных нарушений целесообразно рассматривать в контексте теоретических положений, выдвинутых Л. С. Выготским. Сложность структуры аномального развития заключается в наличии первичного дефекта, обусловленного биологическими факторами, и вторичных нарушений, возникших как его следствие. Концепция Л. С. Выготского указывает на то, что любые стойкие психические или физические нарушения, наблюдаемые у детей данной категории, имеют иерархическую, сложную структуру первичности и вторичности. Таким образом, к сложным нарушениям развития относят сочетания у одного ребенка двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) [50, 225, 226].

Ряд исследователей [24, 226] уточняют понятия «изолированное (единичное)» и «сложное (множественное)» нарушения. К первым относят нарушения какой-то одной системы организма, например, только зрения или только слуха. Сложными или множественными считают первичные нарушения двух и более систем организма у одного ребенка с последующим комплексом вторичных расстройств. Некоторые авторы признают сложными нарушения, представленные «несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются. Вследствие этого отрицательные последствия таких дисфункций качественно и количественно значительно грубее, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений» [83, с. 254]. В клинико-психолого-педагогических исследованиях подчеркивается негативное влияние множественных нарушений на психическое состояние ребенка, приводящее к усугублению вторичных недостатков и отставанию в социальном, познавательном, речевом развитии [5, 31, 69]. При этом наблюдается большая вариативность индивидуальных темпов развития, обусловленная сочетаниями и выраженностью патологии анализаторов, генетическими факторами.

Учеными [24, 56, 69, 83, 84] разработаны классификации множественных нарушений развития, которые можно определить, как клинические, психологические, педагогические. В нашем исследовании использована психолого-педагогическая классификация, предложенная М. В. Жигоревой [83], согласно которой выделены три группы детей с множественными нарушениями, соответствующие различным уровням развития, с ориентацией на следующие критерии: состояние общей моторики, умственные и языковые способности, возможности социализации.

При 1-м (низком) уровне психического развития количество первичных дефектов у ребенка доходит до четырех (сочетание умеренных или тяжелых нарушений интеллекта, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата),

каждое из которых сопровождается характерными для него вторичными расстройствами.

Контингент детей 2-го (среднего) уровня полиморфен по структуре комплексного дефекта. Сюда входят те, у кого легкая умственная отсталость или ЗПР церебрально-органического генеза сочетается с сенсорными, двигательными, речевыми нарушениями.

При 3-м (выше среднего) уровне характерно наличие нарушений зрения, слуха, речи, движений при нормальном интеллектуальном развитии.

В нашем исследовании мы понимаем множественные нарушения как сочетание первичных психо-физических нарушений умеренной и средней тяжести, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы. Под влиянием отрицательных факторов - социальной, эмоциональной, двигательной, сенсорной деприваций - эти нарушения формируют комплексы вторичных и третичных расстройств и вызывают трудности в восприятии, усвоении, сохранении, воспроизведении представлений об окружающем предметном и социальном мире, резко снижают у ребенка возможности социализации. Множественные нарушения становятся причиной специфических образовательных и социальных потребностей, которые требуют применения особых педагогических условий, учитывающих: уровни развития двигательной, сенсорной, коммуникативной, интеллектуальной и эмоциональной сфер ребенка; спецификацию и модификацию предметной среды с использованием средств и методов, которые зависят от возраста ребенка, от сочетания нарушений и от состояния его психо-физического развития. Важную роль играет пролонгированная направленность всего коррекционно-развивающего процесса воспитания и обучения, предусматривающего постепенную адаптацию и социализацию личности в окружающем мире. Не меньшее значение имеет организация координированной работы педагогов и родителей таких детей.

Рождение ребенка с множественными нарушениями почти неизбежно вызывает у родителей стресс, приводит к специфическим особенностям

диадных эмоциональных взаимодействий между матерью и ребенком. В исследованиях установлено, что поведение матерей в первые месяцы жизни детей групп медицинского и генетического риска характеризуется нарушениями процесса подстраивания, неумением достигать оптимального уровня стимуляции младенца [66, 125, 159, 160, 232, 235, 261, 285].

Эмоциональное реагирование детей, отражая их реальное отношение к значимым для них взрослым и предметам, изменяется под влиянием множественных нарушений, из-за чего сужаются сферы и чувственного познания, и потребностей. У такого ребенка уже на ранних этапах жизни нарушаются телесные, эмоциональные, зрительные контакты, которые должны были бы служить единственными способами и формами его взаимодействия со взрослыми. Ребенок испытывает дефицит общения, в течении длительного времени у него отсутствуют выраженное узнавание матери и внимание к улыбкам взрослых. Мимические средства, используемые взрослыми при контакте с детьми, им непонятны; они ускользают от их восприятия. Несвоевременность установления и затрудненность налаживания эмоциональных контактов со взрослым отрицательно сказывается на становлении более сложных видов общения. Неполюценное доречевое общение, отсутствие предметных действий, недоразвитие мелкой моторики к концу 1-го года жизни ребенка с множественными нарушениями развития неизбежно обуславливает чрезвычайную скудость у него начальных речевых проявлений [19, 104, 149, 150, 223]. Анализ научной литературы свидетельствует о недостаточной изученности эмоционального реагирования детей дошкольного возраста, имеющих множественные нарушения развития. При исследовании их эмоциональной сферы [25, 42, 43, 46, 68, 70, 76, 89, 108, 110, 124, 130, 209, 211, 212, 227, 238] было установлено, что данные нарушения вызваны рассогласованием связей между неврологическими образованиями ЦНС и могут проявляться в виде либо чрезмерно сильного, либо крайне слабого эмоционального реагирования. Повышенная или низкая чувствительность к сенсорным впечатлениям, к изменениям в окружающей

среде, ко взаимодействию с людьми может выражаться в страхе перед новыми впечатлениями, в пониженном настроении, низкой коммуникабельности, настойчивой потребности в положительных оценках или в агрессии.

У детей с множественными и, как следствие, эмоциональными нарушениями развития снижена мотивация [156, 157, 165, 248]. Они постоянно нуждаются во внешней стимуляции и руководстве. У некоторых наблюдаются нестойкое внимание, отсутствие реакций на людей, на шумы, на движения, на прикосновения, на запахи и другие стимулы. Для многих характерен приглушенный эмоциональный фон реакций с редкими проявлениями радости. Во время бодрствования дети апатичны, безразличны к происходящему вокруг них. Другим детям могут быть свойственны суетливость, моторная расторможенность. Они постоянно пребывают как бы в поиске деятельности, но при этом быстро бросают начатое и переключаются на нечто иное. Они легко подчиняются, склонны подражать движениям окружающих, но сами инициативу не проявляют.

В структуру множественных нарушений часто входят различные формы ДЦП, обуславливающие аномальное развитие двигательной функциональной системы - общей, мелкой, речевой, глазодвигательной [59, 63, 70, 131, 149, 181, 188, 210, 212, 239]. При этом отмечаются различные аномалии зрения: косоглазие, нистагм, сужение полей зрения, патологические тонические рефлексy, влияющие на мышцы глаз. Выраженные двигательные нарушения с первых дней жизни создают неблагоприятные условия для развития ребенка - эмоционального, познавательного, речевого. Сенсорная депривация при церебральном параличе, вызванная патологией зрения, слуха и мышечно-суставного чувства, влияет на восприятие в целом, ограничивая объем поступающей информации, затрудняя интеллектуальную деятельность детей. Нарушения зрительного восприятия проявляются в неточности фиксации взора, невозможности плавного прослеживания за движениями объекта в разных направлениях. В результате дети затрудняются в восприятии эмоционального состояния матери по выражению ее лица, в узнавании

предметов различной формы. Исследования свидетельствуют о наличии у многих детей 60-75%, страдающих ДЦП, специфической задержки развития. Для них характерны инертность психических процессов, персеверативность мыслительной деятельности, перцептивные нарушения, неумение организовывать собственную деятельность. Эмоционально-волевая незрелость обнаруживается в неспособности детей к волевым усилиям, отсутствию у них ярких, живых эмоций, в примитивности мышления. Признаки органического повреждения и незрелости нервной системы переплетаются между собой и пронизывают всю структуру как эмоциональных расстройств, так и интеллектуальных функций [68, 88, 109, 110, 119, 128, 138, 146, 164, 199, 245, 254]. Так, при спастической диплегии, обусловленной поражением лобных отделов мозга, наблюдаются вялость, аспонтанность, гипомимия, скованность, апатико-абулические проявления, низкий уровень мотиваций. У детей с гемипаретической формой отмечаются недостаточная критичность, склонность к эйфории, отвлекаемости, импульсивности. При гиперкинетической форме с преимущественным поражением подкорковых структур преобладает цереброастенический осложненный психический инфантилизм с проявлениями аффективного поведения; они дружелюбны, общительны, но вспыльчивы [104, 286].

Российские и французские исследователи [212, 213, 214, 286] выявили пропорциональную зависимость частоты нарушений эмоционального реагирования пропорциональна от тяжести двигательного дефекта. Эмоциональные расстройства у детей с ДЦП приводят к различным нарушениям коммуникативной деятельности: патологическим реакциям на общение со взрослыми, аутистическим симптомам, чрезмерной выраженности страхов, либо общим неоправданным оживлением. Они склонны к повышенной внушаемости, упрямству, негативизму. У тех, кто не владеет навыком сидения, затруднено слежение за движущимися предметами. Неправильная постановка головы, обусловленная резко выраженным ассиметричным шейно-тоническим рефлексом, ограничивает поле зрения

ребенка, препятствует формированию зрительно-моторной координации: он не в состоянии контролировать взглядом движения руки. Нарушение кинестетических ощущений не позволяет таким детям правильно воспроизводить двигательные действия, повторять мимические выражения эмоций, заданные звуки, слова.

В ряде исследований [130, 132, 151, 189, 195, 203, 218] подчеркивается, что при церебральных параличах отставание детей в развитии речи связано с ограничением у них объема знаний и представлений об окружающем мире, недостаточностью предметно-практической деятельности и социальных контактов. Не умея устанавливать связи с окружающим, не владея направленностью внимания и его переключением, они как бы остаются вне ситуации, вне коллектива. Авторы [11, 46, 63, 116] считают речевые нарушения первичным дефектом по отношению к нарушениям коммуникативной способности. Нередко ребенок бывает в состоянии опознать основные эмоциональные проявления по выражению лица другого человека, но испытывают трудности в их вербальной интерпретации. В немногочисленных исследованиях, посвященных изучению коммуникативных навыков детей с множественными нарушениями развития, указывается, что недостатки в этой сфере проявляются в отставании речи различной степени, в неспособности участвовать в диалоге; что препятствуют их успешной социализации.

Исследователи выделили среди детей данной категории пять групп, характеризующихся разными уровнями речевого развития. Первую составили дети, у которых отсутствуют какие-либо признаки речи. Во вторую вошли те, кто постоянно издает одни и те же монотонные звуки, которые не могут служить средством общения. К третьей отнесли детей, пользующихся неречевыми средствами - жестами, лепетными словами, издаваемыми с различными фонетическими искажениями дизартрического характера. В четвертой были объединены дети с неразборчивой для окружающих речью вследствие тяжелых нарушений подвижности артикуляционного аппарата, отсутствия возможности организации артикуляционных поз, затруднений как

в удержании кинестезий, так и в реализации определенных двигательных актов. В пятой группе оказались дети, обнаружившие потребность в речевой коммуникации, но при этом для них были характерны бедность словаря, нарушения звукопроизношения, аграмматизмы, затруднения в правильном использовании лексики, в грамматическом структурировании, в последовательности изложения. Некоторые из них пользовались фразовой речью, другие - короткими фразами, все использовали помощь.

Многие дети не умели выражать свои просьбы, желания, адекватными способами высказывать требования. Они молча действовали с предметами, редко обращались к сверстникам, взрослым, не могли прокомментировать собственные действия и действия окружающих, определить эмоциональные состояния других. Пассивность, сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему - это обуславливало несформированность коммуникативных навыков [103, 108, 112, 115, 117, 154, 256, 262].

Таким образом, сочетание множественных нарушений различной степени тяжести составляет сложный комплекс отрицательных проявлений. Для детей данной категории характерна высокая степень выраженности расстройств как умственной деятельности, так и поведения, навыков самообслуживания, физического развития, что не позволяет обучать и воспитывать их в условиях обычной образовательной среды. Решающим в определении тактики коррекционно-воспитательного процесса для таких детей мы считаем формирование у них способности к эмоциональному реагированию. Уровень и формы проявления этого качества у детей данной категории не соответствуют этапам онтогенеза. Поэтому его формирование и развитие становится возможным в условиях особого подхода и достигается на основе взаимосвязи двигательной, сенсорной, коммуникативной компонентах. Одним из действенных средств развития эмоционального реагирования могла стать специально организованная деятельность, способствующая появлению у детей различных форм произвольной активности и сотрудничества.

1.4. Теоретические основы педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в процессе специально организованной игровой деятельности.

Опыт образования детей с множественными нарушениями развития в России и за рубежом показывает возможность и необходимость их обучения. В Специальном стандарте образования [57, 148, 170, 171, 172, 173] предусмотрена организация специального обучения и воспитания таких детей для реализации их общих и особых образовательных потребностей на основе использования индивидуальных программ обучения, целью которых является адаптация и социализация ребенка к условиям жизни, расширение его жизненной компетенции и социальных контактов. Среда и детский коллектив организуются в соответствии со специфическими нуждами детей данной категории и особенностями развития каждого конкретного ребенка. При такой тактике осуществления специального образования предусмотрена индивидуальная, поэтапная работа по введению ребенка в более сложную и богатую среду - предметную, речевую, эмоциональную, социальную и др.

Появление ряда зарубежных и российских исследований, посвященных проблеме воспитанию и обучению детей с множественными нарушениями, инициировало создание обучающих инновационных программ и технологий психолого-педагогической помощи детям данной категории. Их основная направленность выражалась в формировании двигательных навыков, развитии сенсорной, познавательной и речевой сфер, максимально возможной социальной адаптации, вовлечении воспитанников в процесс социальной интеграции и личностной самореализации. При этом остро ставился вопрос о поиске и нахождении эффективных методов работы с такими детьми на основе использования сохранных адаптивных механизмов, что позволило бы преодолеть имеющиеся у них образовательные и социальные трудности и сформировать навыки, обеспечивающие развитие и социализацию.

Адаптация и социализация детей с множественными нарушениями развития в образовательной среде является междисциплинарной проблемой. Согласованное участие специалистов различных профилей при целенаправленном руководстве одного из них (ведущего педагога) создает возможность для системного и последовательного решения сложного комплекса проблем этих детей. Эффективность коррекционно-педагогической работы с ними во многом зависит от материальных, кадровых, программно-методических ресурсов детских учреждений. В связи с этим важнейшая задача образовательной системы состоит в создании реальных возможностей для удовлетворения особых образовательных потребностей каждого ребенка. Сюда следует отнести обеспечение образовательного процесса комплексным программно-методическим ресурсом, а также организацию специальных условий для количественных и качественных изменений в эмоциональной сфере дошкольников с множественными нарушениями развития. При этом необходимо подчеркнуть, что успешное решение поставленных задач может быть достигнуто благодаря правильному выбору специально организованной деятельности, способствующей целенаправленному обогащению внутреннего мира ребенка и представленной в виде педагогической технологии.

Понятие «педагогическая технология» определяется как специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в коррекционно-образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения. Подобные технологии могут создаваться на основе научных концепций, педагогического опыта, суммирования целей и задач, предусматривающих усвоение знаний и развитие психологических качеств [13, 17, 40, 62, 75, 93, 102, 107, 175, 180, 204, 205].

Предлагаемая нами педагогическая технология представляет собой инновационную систему методов выявления и актуализации скрытых потенциальных возможностей детей с множественными нарушениями

развития в первую очередь в эмоциональной сфере. Ее задачей является не только содействие исправлению патологических эмоциональных состояний, но и предотвращение появления вторичных дефектов, возникающих при дальнейшей социальной адаптации детей данной категории. Эта технология базируется на реальном опыте педагогической работы, построенной в соответствии концепцией психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития, разработанной отечественными исследователями - Л. И. Аксеновой, Л. Б. Баряевой, О. П. Гаврилушкиной, Г. В. Дедюхиной, Е. А. Екжановой, М. В. Жигоревой, И. Ю. Левченко, Е. Т. Логиновой, О. Г. Приходько, Н. Я. Семаго, Е. А. Стребелевой и др. Она подразумевает использование междисциплинарного подхода к проблемам таких детей, позволяет оказывать им комплексную помощь, в которую входит психолого-педагогическое изучение актуального уровня развития каждого ребенка и проектирование его индивидуального маршрута на основе всесторонней диагностики его психофизического состояния и прогнозирования его потенциальных возможностей в учебно-воспитательном процессе. Все эти сведения ложатся в основу разработки и внедрения научно обоснованной коррекционно-развивающей технологии, в которой учтены многообразные особенности психофизического развития детей с множественными нарушениями.

Наиболее благоприятной для становления и постепенного расширения возможностей эмоциональной сферы детей с множественными нарушениями мы сочли ситуацию совместной специально организованной игровой деятельности, которая способна максимально содействовать их адаптации и социализации в образовательной среде [1, 4, 10, 21, 42, 48, 71, 87, 114, 120, 121, 147, 153, 166, 174, 183, 187, 191, 193, 216, 230, 231, 243, 260, 263, 265, 271, 284].

Для дошкольников данной категории на начальных этапах развития общение осуществляется на эмоциональном и ситуативно-личностном уровнях. Поэтому их коррекционно-развивающее обучение должно проходить в рамках стимулирования эмоционального реагирования с его последующим

совершенствованием и закреплением. Их предметно-игровая деятельность представляет собой сочетание и взаимозависимость познавательных и преобразовательных предметных действий, коммуникативных актов (средств общения), эмоционально-оценочного отношения к результатам. Все это совершается совместно со взрослым или с другим ребенком, и обращено к ним, с целью получения ответной реакции (обратной связи). В основе организации такой деятельности лежит стимулирование познавательной потребности в постижении окружающей действительности, а ее содержанием становится овладение предметами, их функциональным назначением на этапе практических действий, по возможности сопровождаемое восприятием и речевыми высказываниями. Такая работа структурирована, в ней последовательно и поэтапно отрабатываются различные способы эмоционального реагирования на окружающие предметы, на людей. Предметно-игровая деятельность становится стимулом для формирования эмоционального реагирования и изменения поведения ребенка с множественными нарушениями развития. Процесс становления деятельности описан в работах А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, С. Л. Рубинштейна, Е. А. Стребелевой, Д. Б. Эльконина [90, 133, 135, 179, 225, 268].

Для формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями требуется создание специальных условий, предполагающих наполнение учебного процесса стимульным материалом, специальными методами, обогащающими детей разносторонним опытом - двигательным, сенсорным, коммуникативным, эмоциональным, необходимым для их дальнейшей социальной адаптации в различных условиях образовательной среды. Возникновение и развитие у детей данной категории этого свойства основано на отношениях - «субъект-субъект» и «субъект-объект-субъект». [2, 3, 78, 97, 110, 126, 136, 145, 209, 217, 220, 228, 238, 253]. Становясь участником взаимодействия, ребенок получает возможность реализовывать, расширять свои эмоциональные реакции.

В педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями важную роль играло соблюдение следующих теоретико-методологических подходов:

- средового подхода (В. А. Козырев, В. И. Панов, В. В. Рубцов), когда педагог учитывает в своей работе реально существующие социально-педагогические факторы и условия среды, выявляя при этом механизмы адаптации детей к изменяющимся ситуациям, обучая их самостоятельному обретению приспособительных навыков. Реализуя этот подход в решении проблем детей с множественными нарушениями развития, педагогическая технология воздействует не только на них, но и на среду их обитания [20, 22, 43, 77, 99, 115, 131, 140, 162, 211, 215, 247, 252].

- конструктивного подхода (Л. С. Выготский, Д. Дьюи, Э. И. Ильенков, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже), при котором предполагается возможность субъекта (ребенка) влиять на окружающий мир в динамической открытой системе с установлением разных форм взаимодействия. Становясь активным познающим исследователем, ребенок создает собственные конфигурации окружающей действительности и взаимодействия с ее объектами и с людьми. Результатом приобретенных знаний является адаптация к новым условиям окружающего мира, что проявляется в нахождении адекватных решений жизненных задач - познавательных, эмоциональных, социальных.

В структурной теории Пиаже развитие рассматривается как динамическое изменение организма под влиянием его взаимодействия со средой, что способствует эффективности педагогической деятельности. Прежде всего возникает необходимость использования маркеров, фиксирующих ответные реакции организма. Поскольку для детей с множественными нарушениями адекватные речевые, двигательные, сенсорные ответы затруднительны, в качестве маркеров и одновременно показателей развития могут служить относительно сохраненные эмоциональные реакции. Отслеживание подобных реакций ребенка на воздействия окружающей среды происходит в специально созданных педагогических

условиях, наиболее полно учитывающих его индивидуальные возможности и потребности [22, 42, 85, 184, 243].

В разработанной педагогической технологии реализуется ряд положений бихевиористической теории обучения и воспитания.

1. Последовательное формирование небольших поведенческих навыков: материал предъявляется в виде дискретных частей, органично входящих в более сложную и объемную программу обучения, что способствует поддержанию индивидуального темпа обучения.

2. Усвоение материала достигаются лучше, если воспитанник эмоционально реагирует и активно участвует в учебном процессе.

3. Формирование навыка непосредственно в действиях с предметом происходит успешнее, так как поведенческие инструкции выполняются ребенком в соответствии с используемым объектом.

4. В ходе образовательного процесса осуществляется прямой контроль за поведением воспитанника в виде инструктирования о необходимых действиях. Регулярная проверка обеспечивает постоянную обратную связь.

5. Педагог является для воспитанников примером для подражания в поведении и в деятельности.

6. Дети имеют возможность проверять на практике результативность избранного способа решения задачи, что увеличивает продолжительность образовательного процесса. [18, 58, 152, 161, 233, 264, 274]

Использование в предлагаемой педагогической технологии принципов гуманистической модели создает для педагога благоприятные возможности для реализации своего намерения научить детей с множественными нарушениями проявлять эмоциональные реакции при взаимодействии с окружающим миром. Педагог демонстрирует свою заинтересованность проблемами детей, в целом положительное отношение к ним, сопереживает их эмоциональному восприятию окружающего. Взаимодействие между сопричастными людьми и ребенком организуется таким образом, чтобы он чувствовал себя частью группы, но вместе с тем продолжал оставаться

индивидуальностью, личностью.

Выбор методики работы с конкретным ребенком определяется спецификой его проблем. В предметно-игровой деятельности, организуемой с детьми изучаемой категории, педагог выступает в роли наставника, а тактика их эмоциональных взаимоотношений складывается в процессе общения [7, 32, 124, 147, 188].

Таким образом коммуникативная модель разработанной педагогической технологии осуществляется комплексно-интегративно. В ней учитываются обстоятельства эмоционального взаимодействия в процессе общения многих людей, исполняющих те или иные роли, а также комплекс средств коммуникации, облегчающих или затрудняющих общение. Эта модель становится основанием для выявления всех связей и предпочтений ребенка, для определения их эффективности, особенно в тех группах и ситуациях, которые представляются для него ценностно-значимыми. Педагог внимательно отслеживает все характеристики коммуникативного процесса и прежде всего избирательность восприятия, что позволяет интерпретировать получаемую и отправляемую информацию.

Содержание коммуникации реализуется через различные вербальные и невербальные формы, в которых раскрываются особенности взаимодействия между обучающим и ребенком. Используя в работе специальные методы, учитывающие предшествующий опыт ребенка, педагог помогает ему адаптироваться к новым условиям. Важно научить его понимать действия партнеров по общению для того, чтобы те могли естественно включаться в данный процесс. Такая работа проводится поэтапно, в ее начале применяются доступные формы коммуникации - мимика, жесты, пиктограммы, затем постепенно совершается переход к сложным средствам коммуникации с использованием практических методов [14, 22, 23, 89, 92, 103, 113, 142, 143, 154, 167, 168, 246, 260].

Технология предусматривает комплекс взаимосвязанных мероприятий: медицинских (оздоровление, профилактика), образовательных и психологических. В нее входят несколько блоков:

- *диагностический*, направленный на выявление и анализ существующих актуальных и потенциальных проблем познавательного и речевого развития детей данной категории, а также возможностей их эмоционального реагирования. Обследования проводятся в начале, в середине и в конце текущего учебного года, что дает представление о продвижении ребенка по каждому разделу программы. Анализ результатов обследования становится основой для выбора наиболее оптимальных направлений дальнейших действий всех специалистов. В итоге постоянно контролируется количественная и качественная динамика развития [129, 177, 182, 255];

- *обучающий*, целью которого явилась активизация потенциальных возможностей эмоционального реагирования ребенка с множественными нарушениями развития в специально организованной игровой деятельности, его побуждение к самостоятельному решению возникающих проблем, к восприятию и оказанию различных видов помощи в ситуациях эмоционального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- *методический*, посвященный разработке рекомендаций по оптимизации коррекционно-развивающего обучения детей с множественными нарушениями развития. Одновременно этот блок становится исходным пунктом для дальнейшего совершенствования педагогической технологии по формированию эмоционального реагирования у детей данной категории.

Учебная работа с детьми лежит на тематическом планировании педагогического взаимодействия, реализуемого командой специалистов совместно с родителями и ставящего своей целью максимальное, гармоничное развитие детей. В нем предусмотрена коррекционно-образовательная работа с точным определением условий, средств, методов и приемов взаимодействия по ведущим направлениям развития детей: уточнением последовательности формирования у них целостных представлений об окружающем мире и

эмоционального отношения через накопление практического опыта обращения с используемыми объектами, с установлением причинно-следственных связей, осознанием смысла приобретаемых знаний и навыков.

Поставленные цели и задачи достигаются на основе следования определенным обще-дидактическим принципам специальной педагогики.

Для обучения детей использовались практический, наглядный и словесный методы. Основная работа проводилась в форме индивидуальных, подгрупповых (два-три ребенка), групповых игр и занятий. Каждая тема в течение недели изучалась всеми участниками образовательного процесса. Специальный педагог проводил занятия по ознакомлению с окружающим миром, организовывал дидактические игры, конструирование. Он знакомил детей с тематическим материалом, используя словесный и наглядный методы их предъявления, стимулировал проявления у детей эмоционального реагирования, способствовал обогащению их сенсорного опыта, развивал коммуникативные навыки, формировал пространственные представления. Воспитатель закреплял знания по ознакомлению с окружающим миром, проводил работу по формированию игровой и продуктивной деятельности, организовывал наблюдения, вводил в игры навыки конструирования, полученные под руководством дефектолога, мобилизовал и дополнял представления достигнутые, на занятиях по изобразительной деятельности. Логопед занимался развитием речи детей и совместно с воспитателем знакомил их с отдельными, доступными их пониманию произведениями художественной литературы. Он помогал им осваивать необходимую лексику, формировал произносительные навыки, развивал фонетическую сторону речи на материале пройденных тем [80, 81, 87, 100, 185, 208, 224, 242, 271].

Согласованное тематическое планирование позволяет успешно ориентироваться в коррекционно-развивающем процессе всем привлеченным к участию в нем специалистам - психологу, педагогу дополнительного образования, музыкальному работнику (при выборе музыкальных произведений, песен и игр, соответствующих темам текущих занятий),

специалисту по адаптивной физической культуре. Описанная работа завершается закреплением освоенного материала дома под руководством родителей. Члены семьи становятся активными участниками взаимодействия, содействующими реализации учебных и воспитательных задач на правах партнеров в триаде - «специалист-ребенок-родитель». Перед ними определялись задачи: уточнять, закреплять, автоматизировать приобретенные умения и навыки в новых практических (не учебных) ситуациях. Большое внимание уделяется использованию проектных видов деятельности, что способствует поиску и нахождению путей и способов развития творческих взаимоотношений, изменяющих личностные установки участников процесса (в диаде «родитель - ребенок»).

В описываемой педагогической технологии выделены особые направления коррекционной работы, соответствующие определенным задачам формирования эмоционального реагирования, речевой и познавательной деятельности. В них предусматривалось расширение возможностей и совершенствование:

- двигательной сферы детей - общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики;
- сенсорно-перцептивной сферы - зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного восприятия;
- пространственно-временных представлений;
- различных видов и операций мышления, внимания, памяти;
- поисковых способов ориентирования - ощупывания, рассматривания, обследования, планомерного наблюдения, сравнения;
- игровой, предметной, продуктивной и трудовой деятельности, предпосылок к учебной деятельности;
- активности ребенка, его элементарных навыков планирования и контролирования выполняемых действий, самоорганизации;
- коммуникативной деятельности и речевых функций.

- эмоционального реагирования и профилактики нарушений эмоционально-личностной сферы.

Реализация указанных задач и соблюдение обозначенных принципов педагогической технологии работы с детьми, имеющими множественные нарушения развития, осуществлялась с использованием следующих средств: игр и упражнений - активизирующих психо-физические функции организма ребенка (сенсо-моторной и эмоциональной сферы); формирующих структуру коммуникативной деятельности на всех уровнях (от мотивационно-побудительного до исполнительского); на освоение социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания; по развитию продуктивных видов деятельности. А также использование методов альтернативных средств коммуникации, компьютерных и информационных технологий (видео-презентаций), целенаправленного создания и поддержания специальной коррекционно-развивающей среды.

Учебно-воспитательная работа с детьми, имеющими множественные нарушения развития, строилась от простого к сложному. Поэтому в начале применялись максимально доступные формы коммуникации – мимика, жесты, пиктограммы. В последующем использовались более сложные и разнообразные вербальные и невербальные средства. Приоритетными задачами были активизация и концентрация внимания детей, их фиксация на вербальных и невербальных эмоциональных проявлениях в процессе деятельности, формирование положительного эмоционального отношения как к самим себе, так и к другим людям. Эмоциональные реакции таких детей во многом отражали эмоциональные действия близких им взрослых. Именно поэтому педагоги обращали особое внимание на данный аспект взаимодействия в диаде «ребенок-взрослый».

Реализуемая в специально организованной игровой деятельности технология предполагала получение информации от ребенка с помощью задаваемых ему вопросов или различных форм поощрения. По окончании каждого коррекционно-развивающего периода специалисты оценивали

достигнутые результаты и планировали работу на следующий этап. Взаимодействие с детьми, имеющими множественные нарушения развития, требовало постоянного учета существующих социально-педагогических факторов и влияния среды, понимания механизмов адаптации детей к изменяющимся условиям.

Таким образом педагог, использующий описанную педагогическую технологию, направленную на решение проблем ребенка с множественными нарушениями развития, изменял не только самого ребенка, но и среду его обитания, т. е. действовал на основе широкого системного осмысления проблемы. Это в свою очередь способствовало созданию развивающей среды, которая могла соответствовать оптимальным условиям для наблюдений, для экспериментирования при наличии необходимых учебных пособий, игр и игровых материалов. Наиболее адекватно для этих целей подходили групповые комнаты с выделенными игровыми, учебными, спортивными зонами. Разные предметные зоны оборудовались с учетом уровня развития эмоционального реагирования детей, посещающих данную группу дошкольного учреждения. Родители и специалисты, участвующие в реализации разработанной технологии, фиксировали внимание детей на происходящих изменениях в окружающем мире, благодаря чему они могли выделять и наблюдать их, совместно с ними эмоционально реагировать на все события. Такая взаимосвязь играла большую роль в развитии эмоциональной сферы детей с множественными нарушениями развития, пробуждала в них познавательную активность, содействовала формированию стремления к сотрудничеству со взрослыми и другими детьми, благоприятствовала появлению установки на получение положительных результатов деятельности, в целом способствовала успешной социализации.

1.5. Выводы

Анализ литературных источников, связанных с проблемой исследования, приводит к определенным заключениям. Развитие эмоционального реагирования напрямую связано с мотивационно-потребностной, операционно-технической сторонами психики ребенка, имеющего множественные нарушения развития, и зависит от созревания мозговых систем, а также от социального воздействия. Оно является важным отражением взаимодействия с окружающим миром, основанном на обмене невербальной и вербальной информацией и во многом обусловлено состоянием сенсорной, познавательной и речевой сфер ребенка. При множественных нарушениях развития оно становится как бы катализатором развития высших психических процессов.

В литературных источниках выделены три компонента эмоционального реагирования - двигательный, сенсорный, коммуникативный.

В настоящем исследовании развитие и формирование эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями рассматривается в процессе доступной детям данной категории специально организованной игровой деятельности. В ней сочетаются и взаимодействуют познавательные и преобразовательные предметные действия, коммуникативные акты (средства общения), эмоционально-оценочное отношение к результатам, которые достигаются совместно со взрослым, с целью получения обратной реакции. Такая деятельность представляет собой активный целенаправленный процесс, в основе которого лежит стимулирование познавательной активности, а ее содержанием является овладение предметным миром путем практических действий. В ней предусмотрена мобилизация всех видов восприятия ребенка, она требует от него речевых реакций и проявления эмоционального отношения к предметам.

У детей рассматриваемой категории нарушения эмоционального реагирования обнаруживаются с первого года жизни и связаны, прежде всего

с органическим поражением ЦНС, а также в значительной степени с ограничениями социальных контактов. Последние имеют стойкий характер и сохраняются до школьного возраста, обусловленные низкой активностью самих детей данной категории, слабостью их эмоциональных потребностей, не владением формами общения и как следствие, несформированностью эмоциональных невербальных и вербальных проявлений.

В литературе отмечена вариативность нарушений эмоциональной сферы у детей с ОВЗ, но специальное изучение механизмов эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития не проводилось, имеются лишь фрагментарные и несистематизированные сведения в контексте исследования других сторон их психики. Учитывая значимость эмоционального реагирования для психического и речевого развития ребенка, имеющего множественные нарушения, для его успешной социализации, а также определенную недостаточность специальных исследований, посвященных данной проблеме, мы считаем ее постановку и попытки ее разрешения актуальными как для изучения, так и для развития и обучения таких детей и в целом для теории и практики специальной педагогики.

Глава 2. Исследование уровня развития эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями

2.1. Характеристика детей-участников исследования

Исследование осуществлялось с 2001 по 2014 гг. на базе Городской экспериментальной площадки Москвы, которая объединяла несколько дошкольных образовательных учреждения комбинированного вида - ГБОУ № 1513, 2022, а также Центров развития ребенка № 1948, 2030, ГПД при Марфо-Мариинской обители. Экспериментальная деятельность в этих учреждениях была ориентирована на следующие темы: «Разработку адаптивно-интегративной модели дошкольного образовательного учреждения для детей с нормой и отклонениями в развитии речи, опорно-двигательного аппарата и со значительными ограничениями здоровья и жизнедеятельности» (2001-2008 гг.), выполняемую под научным руководством канд. пед. наук., доцента Л. И. Аксеновой и «Апробацию модели психолого-педагогического сопровождения интегративного процесса в образовательном учреждении» (2008-2012 гг.); проходившую под научным руководством канд. психол. наук Н. Я. Семаго.

В констатирующем эксперименте участвовали дети с множественными нарушениями развития в возрасте от 4 до 6 лет (75 мальчиков и 46 девочек). Всего 121 ребенок. К работе также привлекались их родители, 121 мать. 14 специалистов - учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели, музыкальный работник, специалист по массажу и адаптивной физкультуре. Экспериментальная работа проводилась в течении 14 лет, носила циклический характер, так как была разделена на четыре этапа. На каждом из них проходило изучение и обучение детей из группы соответствующего трех-четырёхлетнего воспитательного периода. Затем достигнутые результаты анализировались и ложились в основу продолжающейся уже с другой группой педагогической работы, а дети из диагностической группы переходили, если могли на следующий уровень обучения. Таким образом через

экспериментатора прошли по четыре группы воспитанников. Характерно, что с детьми каждой из них проводились констатирующий (уточнение реальных психо-физических возможностей ребенка), обучающий (работа по экспериментальной программе) и контрольный (сопоставление проявлений эмоционального реагирования на разных этапах эксперимента). Своеобразие изучения детей, а также сложности определения их состава в разные периоды обследования и обучения объяснялось условиями их пребывания в ГБОУ: каждый ребенок находился в детском учреждении три года, следовательно, в каждую группу для обследования, обучения и контроля входили дети из разных дошкольных учреждений и состав групп изменялся в различные периоды исследования.

Для полноты информации о детях, участвующих в исследовании, проводилось следующее:

- изучались результаты анамнестических, клинических обследований и психолого-педагогическая документация;
- осуществлялось анкетирование родителей и соучаствующих педагогов, проводились беседы с ними;
- велось динамическое наблюдение за эмоциональными проявлениями детей в процессе их взаимодействия со взрослыми и другими детьми, а также в свободной деятельности и на занятиях.

В процессе воспитания и обучения было необходимо постоянно учитывать изменяющиеся функциональные возможности детей. Именно этого принципа мы придерживались на протяжении всего исследования.

Данные медицинской документации, свидетельствующие о наличии у привлеченных к исследованию детей тех или иных заболеваний, представлены в таблице. 1. Анализ анамнестических данных и медицинской документации показал, что у всех 100% обследованных в основе множественных нарушений, лежит органическое поражение ЦНС в результате недоразвития или повреждения головного мозга в раннем онтогенезе под влиянием экзогенных или эндогенных факторов.

Таблица 1. Диагностические сведения о детях, принимавших участие в исследовании.

Сфера нарушений	Конкретные заболевания	Количество детей	
		Абс. числ	%
Опорно-двигательный аппарат	Спастическая диплегия	70	57,9
	Гемипаретическая форма	3	2,5
	Атонически астатическая форма	10	8,3
	Двойная гемиплегия	5	4,1
	Тетрапарез	12	9,9
	Лево или правосторонний парез	5	4,1
	Мышечный гипотонус	8	6,6
	Миелодисплазии	4	3,3
	Врожденное недоразвитие конечностей (рук или ног), наличие спинно-мозговых грыж (оперированные, в стадии реабилитации)	4	3,3
Неврологическая и психоневрологическая симптоматика	Перинатальная энцефалопатия в периоде раннего развития	86	71
	Гипоксически-ишемическое поражение ЦНС	35	29
	Гипертензионно-гидроцефальный синдром	35	29
	Гидроцефалия (в стадии ремиссии, шунтированные)	15	12,3
	Микроцефалия	5	4,1
	Наличие арханоидальных кист	3	2,5
	Симптоматическая эпилепсия в стадии ремиссии	75	62
	Расстройства аутистического спектра	95	78,5
	Неврозоподобный синдром	3	2,5
	Астеноневротический синдром	5	4,1
	Гипердинамический синдром	7	6
	Наличие 1-го психоневрологического состояния	39	32,2
	Наличие 2-го психоневрологического состояния	51	42,2
	Наличие 3-го психоневрологических состояний	31	25,6
Генетические и хромосомные синдромы	Эльфа (1), Дауна (3), карликовость (1), де Ланге (3); фенилкетонурия (2); галактоземия (4); Вивера (1); Маршалла (1), Прадера-Вилли (2); Марфана (1); гарголизм (1)	20	16,5
Интеллектуальное развитие	Задержка психического развития	67	55,3
	Умственная отсталость легкой степени	28	23,1
	Выраженная умственная отсталость	20	16,5
	Глубокая умственная отсталость	5	4,1
Речевая деятельность	Нормальное развитие речи	7	6
	Билингвы	12	10
	Системные нарушения 1-го уровня - отсутствие речи + дизартрия	45	37
	Системные нарушения 2-го уровня – отдельные слова+ дизартрия	24	20
	Системные нарушения 3-го уровня – аграмматичная фраза + дизартрия	30	25
	Системные нарушения 4-го уровня – фразовая речь	15	12
	Дизартрия	40	33
	Заикание	2	1,6
Зрительная сфера	Миопия высокой и средней степени	5	4,1
	Гиперметропия	38	9,3
	Астигматизм	4	3,3
	Нистагм врожденной формы	2	2,5
	Косоглазие, сходящееся, расходящееся	55	45,5
	Амблиопия.	10	8,3
	Афакия	1	0,8
	Атрофия зрительного нерва,	87	71,9
Слуховая сфера	Нейросенсорная тугоухость 1 - 2-й степени	1	0,8
	Нейросенсорная тугоухость 3- 4-й степени	6	5
	Глухота с остатками слуха	2	1,7
Соматическая сфера	Плоскостопие, подвывихи тазобедренного сустава, нарушения осанки.	40	32,7
	Заболевания сердечно-сосудистой системы.	12	10
	Заболевания эндокринной системы - гипотиреоз	5	4,1
	Заболевания органов дыхания: хронический тонзиллит, хронический ринит, гипертрофия небных миндалин и аденоиды, бронхит	52	43
	Нарушения моче-половой системы	5	4,1
	Перенесенные онкологические заболевания	7	5,8
	Всего:	121	100

В медицинских документах указывалось на неблагоприятное протекание беременности с токсикозами на протяжении всего периода и выраженной угрозой прерывания, которая нередко заканчивалась преждевременными родами. При рождении отмечались незрелость или недоношенность детей, которых выхаживали в стационарах до двух-трех месяцев. При выписке врачи ставили диагноз - перинатальная энцефалопатия, гипоксически-ишемическое поражение ЦНС. В первые месяцы жизни выявлялись различные неврологические нарушения, в том числе недостаточная регуляция мышечного тонуса (гипер/гипотонус). В последующем дети росли с задержкой психомоторного развития, отличались эмоциональной неустойчивостью, пассивностью или беспокойством. Данные клинического и электроэнцефалогического исследований указывали на наличие локальных корковых нарушений головного мозга (в области речевых зон) и поражений глубинных его образований (ствола, подкорковых ганглий и др.), фиксировалась эпилептическая активность. Сведения о раннем речевом и эмоциональном развитии, отраженные в анамнезе, часто оказывались неточными из-за того, что родители не могли правильно указать сроки появления эмоциональных проявлений, комплексов оживления, гуления, лепета, первых слов и фраз ребенка. Физическое и психическое состояния обследованных детей характеризовались чрезвычайно сложным составом, различающимся по степени выраженности первичных, вторичных и сочетанных поражений, включая течение и степень прогрессирования каждого заболевания, что отрицательно влияло на состояние ребенка.

При анализе сведений по каждому ребенку была выявлена следующая структура сочетанных заболеваний. Сочетание трех нарушений - опорно-двигательного аппарата, интеллекта, РАС - отмечено у пяти детей (4% от общего числа). Сочетание четырех - опорно-двигательного аппарата, слуха, интеллекта, системное нарушение речи 1-2-го уровней - у семи (6%). Сочетание пяти - ДЦП, эпилепсия, системные нарушения зрения, речи 1-2-го уровней, интеллекта - у 27 (22%). Сочетание шести - ДЦП, неврологическая

симптоматика, нарушения зрения, речи 2-3-го уровней, интеллекта, РАС - у 42 (35%). Сочетание семи нарушений – ДЦП, неврологическая симптоматика; эндокринные заболевания; нарушения зрения, слуха, систем речевой деятельности 1-2-го уровней, выраженная ЗПР - у 12 (10%). Сочетание восьми нарушений - генетические, неврологические, онкологические и соматические заболевания; нарушения зрения, интеллекта, речи, РАС - у 12 (10%). Сочетание девяти заболеваний - ДЦП, неврологическая симптоматика, нарушения сердечно-сосудистой, дыхательной систем, зрения, интеллекта, системное нарушение речи 1-2-го уровней, РАС, генетические заболевания - у 16 (13%). Диаграмма на рис. 1 наглядно иллюстрирует процентное соотношение сочетаний множественных нарушений.

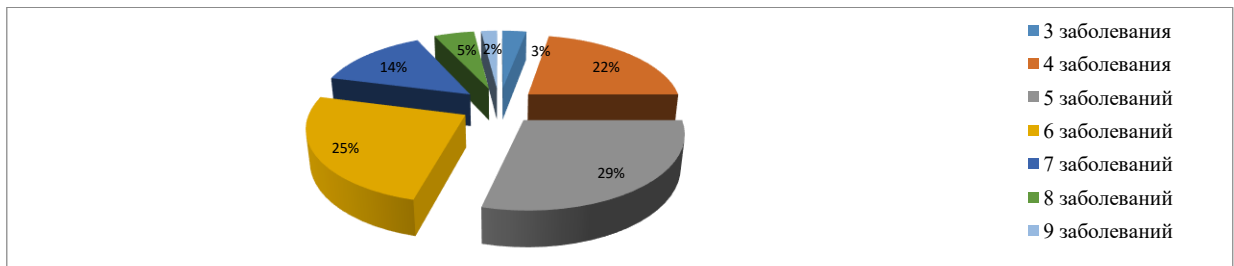


Рисунок 1. Особенности структуры множественного дефекта

Важное значение мы придавали участию родителей и в исследовании, и в повседневной работе с детьми. Поэтому необходимо было более подробно узнать о составе семьи ребенка, о степени понимания родителями (или опекунами) реального состояния детей и их потенциальных возможностей, а также о той помощи, которую эти дети получали до поступления в детский сад и которую были намерены обеспечить им члены семьи. Для этого проводились информационные и познавательные беседы с родителями. Была предложена анкета, в которой предусматривалось раскрытие интересующих нас вопросов. В табл. 2 отражены некоторые сведения, полученные в результате анкетирования. Важную информацию мы извлекли также из бесед с родителями, педагогов детских учреждений, в которых мог находиться ребенок.

Таблица 2. Социальный статус семей и виды помощи, оказанной обследованным детям.

Факторы, способные повлиять на развитие эмоционального реагирования	Основные показатели	Количество детей	
		абс. ч.	%
Состав семьи	Полная	105	87
	Неполная+опекуны (бабушки)	16	13
Всего		121	100
Виды коррекционной помощи	Медицинская помощь	89	73,5
	Без медицинского сопровождения	32	26,5
	Ранняя педагогическая помощь	5	4
	Эпизодическая, педагогическая помощь	90	74
	Постоянная, педагогическая помощь	26	22
Всего		121	100

В беседах с родителями выяснилось, что они в основном замечают у своих детей разную степень выраженности задержки развития. При выборе помощи ребенку приоритетными для родителей являлись физическое, интеллектуальное и речевое развития. Эмоциональную сферу большинство родителей не считали значимой, способствующей стимуляции общего развития ребенка. Именно поэтому мы сочли необходимым провести целенаправленную разъяснительную работу, предусматривающую повышение компетентность родителей и коррекцию стиля семейного воспитания.

2.2. Методика диагностического обследования состояния эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития

Повседневный опыт взаимодействия с детьми, имеющими множественные нарушения развития, понимание проблем, стоящих как перед работающими с ними педагогами, так и перед самими детьми, привели нас к стремлению как можно глубже проникнуть в них, выявить основополагающие, а также то, что могло бы указать путь к раскрытию потенциальных возможностей детей, и попытаться найти наиболее адекватные способы и

методы их разрешения. Поэтому одной из форм работы на констатирующем этапе было внимательное изучение научной литературы по выявлению особенностей развития детей данной категории и по формированию, а также по пробуждению на начальном периоде обучения у них эмоциональных реакций. Нами была разработана комплексная диагностическая карта, которая предусматривала балльную оценку уровней развития контролируемых функций. На основании их суммарного сопоставления составлялся профиль развития ребенка, отмечались изменения и динамика в процессе проведения следующих проверок. Обследование проводилось специалистами медико-психолого-педагогического блока в начале и в конце текущего учебного года. Для анализа результатов выполнения заданий были разработаны критерии количественной и качественной оценки, характеризующие актуальное развитие психических функций и эмоционального реагирования. Они выражались в баллах: 1 балл означал, что функция сформирована на начальном 1-м уровне, имеет кратковременный, нестабильный характер; 2 балла – функция сформирована неравномерно, фиксируется незначительное, кратковременное появление реакции при предъявлении стимула, которая затем быстро исчезает 2-й уровень; 3 балла - функция сформирована неравномерно, в начале деятельности реакция проявляется четко, а к ее концу снижается 3-й уровень; 4 балла - функция сформирована, выражена достаточно определенно и устойчива на протяжении всего периода деятельности 4-й уровень. Подробно характеристики уровня развития компонентов эмоционального реагирования представлены в Приложении 1 - в таблице 1 детально описаны уровни общего развития двигательного компонента, в таблице 3 - уровни развития двигательного компонента в статическом состоянии тела, в таблице 5 - уровни развития эмоциональных реакций в состоянии ситуативной мобильности; в таблице 7 - уровни проявлений сенсорных компонентов эмоционального реагирования; в таблице 9 и 10 - уровни проявлений коммуникативного компонента - соответственно его импрессивной и экспрессивной сторон. Карта постепенно расширялась и

уточнялась за счет прибавления значимых и существенных показателей развития детей (так были добавлены разделы - формирование сенсорных систем, в котором рассматривались развитие зрительного, слухового, осязательно-тактильного анализаторов и эмоционального реагирования и др.). Диагностическое обследование выполнялось в начале и в конце учебного года, после проведения обучающих занятий.

Как мы отметили, что констатирующий эксперимент наряду с диагностическим обследованием включал элементы обучающего эксперимента, что позволяло на практике оценить эффективность тех или иных методов взаимодействия с детьми. Он предусматривал:

- 1) выявление особенностей эмоционального реагирования детей;
- 2) определение уровня развития каждого его компонента - двигательного, сенсорного и коммуникативного;
- 3) уточнение направленности и способов реализации методики, разработанной педагогической технологии.

В задачи констатирующего эксперимента входила и разработка и самой методики диагностики уровня развития эмоционального реагирования у дошкольников изучаемой категории, направленной на определение:

- состояния и возможностей общих двигательных навыков детей (двигательного компонента эмоционального реагирования) в статике и в мобильном состоянии;
- особенностей развития сенсорных компонентов эмоционального реагирования;
- своеобразия импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования.

Прежде всего, мы стремились установить начальный уровень эмоционального реагирования детей. На рис. 2. детально отражена структура этапов констатирующего эксперимента. Каждый из указанных в схеме блоков содержит игровые задания, направленные на выявление и оценку соответствующих компонентов эмоционального реагирования у детей

изучаемой категории, которые предъявлялись в определенной последовательности.

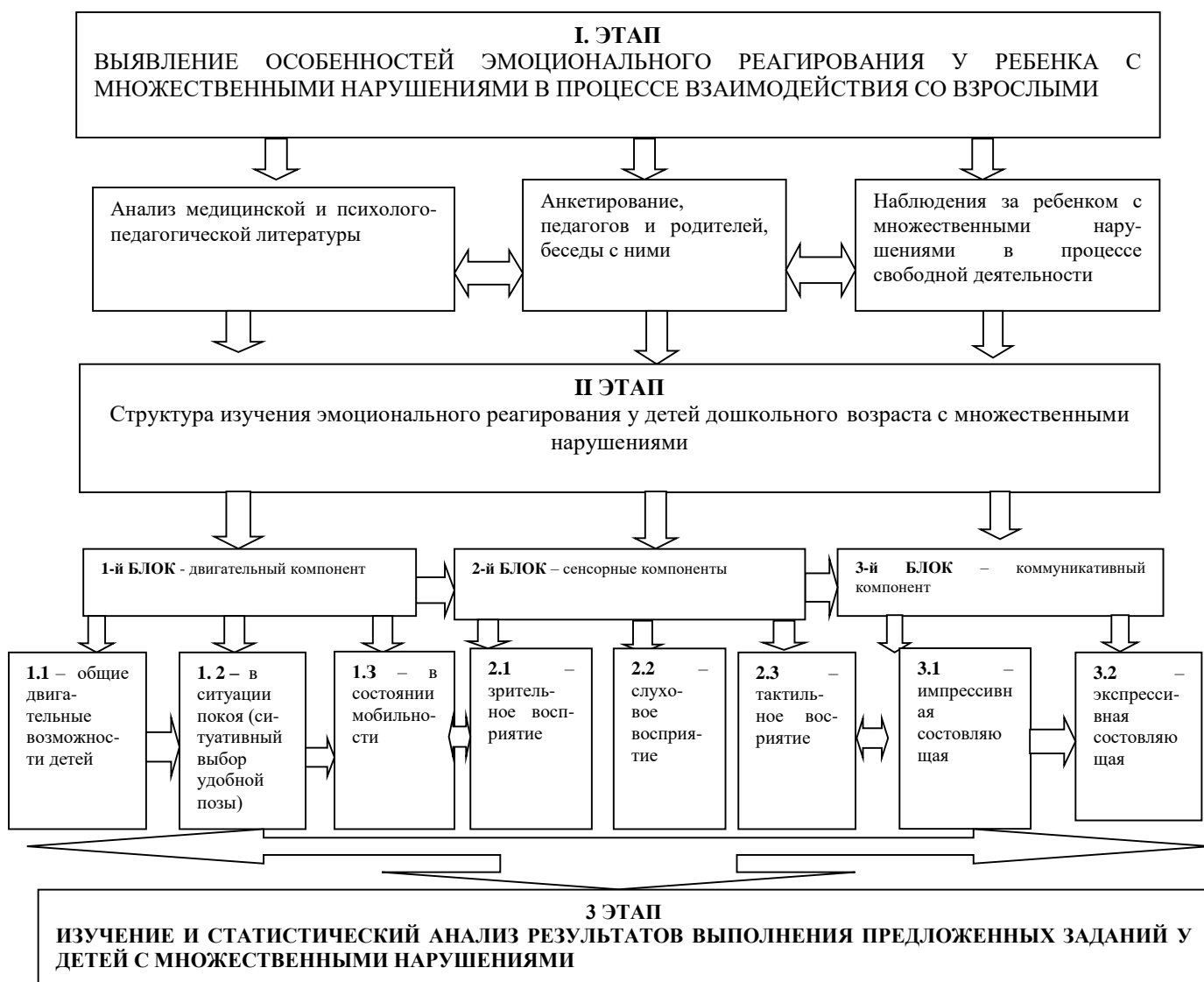


Рисунок 2. Структура констатирующего эксперимента

Все диагностические занятия проводились в игровой форме индивидуально с каждым ребенком и в присутствии родителей. Они проходили в помещении, оснащенном напольным оборудованием для занятий ЛФК (матами, мячами разных размеров, скамейками, разнообразным дидактическим материалом).

В заданиях первого блока (1.1., 1.2., 1.3) (содержание заданий приведено в табл. 2, 4, 6, приложения 1) ставилась цель получить наиболее

полную информацию о состоянии и возможностях двигательного компонента эмоционального реагирования детей. Для этого использовались игры, способствующие раскрытию своеобразия их двигательных возможностей, особенностей проявления эмоциональных реакций в состоянии как покоя (в наиболее удобных для них позах), так и в ситуативной мобильности.

Задания второго блока (2.1, 2.2., 2.3.) (приложение 1, табл. 8) предусматривали выявление особенностей сенсорных компонентов эмоционального реагирования этих детей. При их выполнении фиксировались следующие показатели:

- способность ребенка к сосредоточению на объекте и ориентировке в его характеристиках - цвете, форме, величине, фактуре;
- своеобразии эмоциональных реакций на зрительные, слуховые и тактильные раздражители;
- характеристики действий детей с объектами - длительные, кратковременные, адекватные назначению предметов, стереотипные;
- позиция ребенка в игре - активная, слабая, неравномерная, пассивно-выжидательная - особенности проявления им самостоятельности.

Выполнение задания сопровождалось объяснениями - словесными или в форме показа (жестами). Дети действовали в наиболее удобных для них позах, соответствующих их двигательным возможностям; присутствующие при этом родители могли оказывать им помощь: ребенок, если хотел, опирался на него, или сидел у него на коленях.

В работе над заданиями третьего блока (3.1, 3.2) (см. приложение 1., табл. 10-12) выявлялись особенности импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования. Кроме этого конкретной направленности заданий, мы считали важным выяснить следующие характеристики эмоционального поведения детей:

- степень мотивации ребенка и его потребности в общении, возможности установления контакта, уровень общения – эмоционально-личностный, ситуативно-деловой;

- особенности реакций на просьбы, на отрицание, на похвалу, на согласие;
- интенсивность положительных или отрицательных эмоциональных проявлений, своеобразие выражения лица ребенка;
- способы и способности применения невербальных средств общения – жестов и пантомимики;
- возможности использования альтернативных средств общения (пиктограмм, жестовой речи, дактилологии).

В процессе обследования экспериментатор создавал проблемные ситуации, стимулирующие детей ко вступлению в контакт со взрослым, побуждающие к восприятию его инициатив и принятию-заражению его эмоциональным состоянием. Обращалось внимание на любые способы выражения эмоциональных реакций - речевых, тактильных, жестовых, мимических, голосовых, вокализационных, звукоподражательных, отмечалось и их полное отсутствие.

Средние значения, полученные при суммировании набранных баллов при обследовании, позволяли оценить степень сформированности рассматриваемых компонентов эмоционального реагирования, служили основанием для последующего установления между ними корреляционной зависимости.

2.3. Изучение компонентов эмоционального реагирования у детей-участников исследования

Одной из задач констатирующего эксперимента было определение состояния двигательного, сенсорного и коммуникативного компонентов эмоционального реагирования и выявления в процессе выполнения экспериментальных заданий потенциальных возможностей развития детей с множественными нарушениями.

**Обследование двигательного компонента эмоционального реагирования
детей с множественными нарушениями развития**

Рассмотрим подробнее результаты выполнения заданий 1-го блока (1.1. - 1.3.), предусматривающих раскрытие особенностей состояния двигательного компонента эмоционального реагирования. Обследование подтвердило, что состояние общих двигательных возможностей детей изучаемой категории характеризуется различными уровнями их сформированности. Сопоставление средних значений баллов, полученных детьми при выполнении заданий 1.1. - 1.3. выделило среди обследованных четыре группы, которым были свойственны близкие по значениям уровни сформированности компонента.

Таблица 3. Особенности общих двигательных навыков у обследованных детей.

Различные положения тела ребенка и его передвижения	Количество детей, обнаруживших подобное качество сформированности навыков							
	1-й уровень		2-й уровень		3-й уровень		4- уровень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс	%
• положение лежа - на спине и на животе с удержанием головы	-	-	24	20	64	53	33	27
•перевороты со спины на живот и наоборот	24	20	39	32	44	36	14	12
• ползание	21	17	51	42	36	30	13	11
• присаживание и сидение	4	3	28	23	43	36	46	38
• вставание	24	20	33	27	37	31	27	22
• умение стоять	40	33	26	22	30	25	25	20
• ходьба	36	30	19	16	42	34	24	20
Средний показатель:	21	17	32	26	42	35	26	22

Табл. 3. и 4. отражают взаимозависимость между качеством реакций обследованных детей и реальным состоянием их двигательных навыков, а также условиями, в которых ребенок находится во время выполнения задания, - обычное, характерное для него положение или состояние мобильности.

Из суммирования баллов, характеризующих уровни развития навыков, мы получили средние показатели по каждой группе детей. Начнем рассмотрение с наиболее успешных результатов (см. табл. 3.). Достаточно хорошо владели двигательными навыками (самостоятельно или с использованием приспособлений) 26 детей (22%) (4-й уровень

сформированности); затруднения возникли при переворотах и при ползании. В положении стоя они не могли удерживать равновесие. Уверенно вставать из положений сидя и лежа удавалось вставать 27 дошкольникам (22%), навыки ходьбы были сформированы у 24 детей (20%).

В более сложном положении оказались дети, двигательным возможностям которых мы присвоили *3-й уровень*. У большинства из них фиксировалось нестабильное состояние двигательных навыков. Так, если 64 ребенка (53%) довольно уверенно пользовались двигательными навыками в положении лежа, а 44 ребенка (36%) при переворотах и сидении, то результаты значительно снижались при ползании и вставании - соответственно 36 и 37 детей (30 и 31%) и оказывались самыми низкими в положении стоя. Дети нуждались в помощи взрослого, для них была характерна недостаточная координация движений, слабость мышечного тонуса, навязчивые насильственные движения. Состояние двигательных навыков во многом зависело от самочувствия ребенка, от комфорта среды и других причин. У 32 детей (26%) был обнаружен *2-й уровень*. Развитие двигательных навыков было резко ограничено: ползание они выполняли с трудом, для переворачивания и вставания требовалась помощь взрослого, а для сохранения положения сидя, они нуждались в особых условиях - специальных стульях, подпорках; шаговые движения совершали с помощью взрослого. У всех отмечался повышенный мышечный тонус, поэтому для выполнения любого движения им приходилось прикладывать максимальные усилия или использовать специальные приспособления.

Но самым тяжелым было положение детей, у которых сформированность двигательных навыков соответствовала *1-му уровню*. Причинами этого были выраженные органические поражения ЦНС, тетрапарезы, грубые нарушения общей моторики. Дети не могли самостоятельно передвигаться; у них отсутствовали произвольные движения; они не владели навыками ходьбы, чаще всего пребывали в положении лежа, переворачивались лишь с помощью взрослого, и крайне редко в ответ на

стимуляцию делали слабые попытки ползать. В этой группе сидеть удавалось лишь четверым детям (3%), только с помощью взрослого.

Сопоставление данных, полученных при исследовании двигательных возможностей детей с множественными нарушениями развития, при значительно различающемся уровне их сформированности выявило много общего. Для всех были характерны недостаточная координация и рассогласованность крупных и мелких движений, ограниченность их амплитуды, а также дисгармоничное формирование двигательных навыков, когда более поздние из них более в онтогенетическом отношении (ходьба, стояние) оказывались сформированными при некачественном состоянии или даже отсутствии более ранних – переворотов, ползания, сидения.

Таблица 4. Зависимость проявлений двигательного компонента эмоционального реагирования от положения и движений тела детей.

Факторы, влияющие на особенности выражения двигательного компонента эмоционального реагирования	Количество детей, обнаруживающих указанное качество проявлений эмоционального реагирования							
	1-й уровень		2-й уровень		3-й уровень		4- уровень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс	%
1.2. - Проявления эмоционального реагирования в статических позах (задания 1.2.)								
• лежа на спине	58	48	32	27	24	20	7	5
• лежа на животе с опорой на локти рук	23	19	35	29	52	43	11	9
• лежа на боку	19	16	34	28	46	38	22	18
• сидя	4	3	19	16	59	49	39	32
• стоя	4	3	16	13	52	43	49	41
Средний показатель:	22	18	27	22	47	39	25	21
1.3. Проявления эмоционального реагирования в состоянии мобильности (задания 1.3.)								
• ситуативное изменение позы	25	21	38	31	42	35	16	13
• подражание крупным движениям	45	37	42	35	23	19	11	9
• удержание головы при движении	17	14	22	18	51	42	31	26
• фиксация взора на лице взрослого	8	7	30	25	51	42	32	26
• подражание эмоциональным выражениям	34	28	33	27	38	31	16	14
• двигательные возможности рук	16	13	14	12	58	48	33	27
• подражание жестам	33	27	38	31	29	24	21	18
Средний показатель:	25	21	31	26	42	34	23	19

У детей, владевших навыками ходьбы, отмечались неловкость целенаправленных движений, недостаточное усвоение динамических

стереотипов; расстройства слухо-зрительно-моторных координаций не позволяли им адекватно оценивать окружающее пространство и себя в нем.

Для возможности общения в процессе предметной деятельности ребенку с множественными нарушениями развития необходимо было найти удобную позу, так как не каждое положение могло дать ему чувство уверенности, обеспечивало положительное эмоциональное состояние. В верхней части табл. 4 приведены данные, которые отражают особенности эмоционального реагирования в зависимости от выбора наиболее удобной позы (выполнение заданий 1.2.). Для 25 детей (21%), у которых сформированность двигательных навыков достигла *4-ого уровня*; наиболее удобными для проявления разнообразных эмоциональных реакций оказались два положения: сидя для 39 детей (32%) и стоя для 49 - (41%). Менее удобным было положение лежа, что можно объяснить снижением двигательной активности из-за ограничения пространственного восприятия деятельности. Некоторые предпочитали положение лежа на животе или на боку, что расширяло обзор окружающего и освобождало руки для игровой деятельности. Среди детей, обладающих *3-им уровнем* развития двигательного компонента, 47 человек (39% от общего числа обследованных), предпочитали сидеть, лежать на животе, реже выбиралось положение лежа на спине (24 ребенка, 20%) и довольно часто лежа на боку (46 детей, 38%) с использованием разных приспособлений или с помощью взрослого.

У 27 детей (22%) проявления соответствовали ко *2-му уровню* развития двигательного компонента и характеризовались как нестойкие и кратковременные. Наиболее активными дети становились, находясь в положении лежа на животе (35 детей, 29%), на боку (34 детей, 28%), на спине (32 ребенка, 27%). При изменении положения, когда требовался контроль над состоянием своего тела, например, в положении эмоциональные проявления снижались соответственно у 19 и 16 (16, 13%) детей. При этом реакции проявлялись только при стимулировании со стороны взрослого.

Самым низким *1-ым уровнем* характеризовались двигательные

возможности 22 детей (18%). Почти у всех из них они отличались глубоким недоразвитием. Основными позами были положения лежа либо на спине, либо на животе; для 19 детей (14%) наименее удобным оказалось положение лежа на боку. Как правило, удобную позу находил сопровождающий взрослый, в то время как сам ребенок относился к его попыткам пассивно. Понять, насколько та или иная поза была предпочтительна, можно было только по характеру деятельности ребенка, по тому насколько активно он рассматривал предметы и действовал с ними, по поддержанию контакта со взрослым и по особенностям выполнения совместных действий.

Задания 1.3. предусматривали выявление особенностей проявления эмоционального реагирования в состоянии двигательной мобильности. Возможность осуществления различных двигательных актов неразрывно связана с способностью и готовностью ребенка менять положение своего тела и, используя возникающие ситуации (двигательные или мобильные), реагировать на них, выполняя соответствующие движения. Во второй части табл. 4 представлены результаты выполнения заданий 1.3.

В группу, характеризующуюся *4-ым уровнем* развития двигательного компонента, вошло 23 ребенка - (19% от общего числа обследованных). При переходе от статической позы к активным движениям положительные эмоциональные реакции проявляли 16 человек (13%). Они не испытывали затруднений при изменении позы, даже делали попытки к выполнению новых движений. Некоторые из них старались воспроизвести действия и эмоциональные состояния действующих в игровом задании персонажей. Во время движения они удерживали голову прямо, следили за действиями взрослого, рассматривали пространственное окружение, фиксировали свое внимание на лице говорящего. Подражать мимике и эмоциональным выражениям удавалось 16 детям (14%), но происходило это только на уровне «заражения». Двигательные возможности рук у них были сохранены, но точно повторять движения рук партнера удавалось лишь 21 ребенку (18%).

В группе, в которой двигательные навыки оценивались *3-им уровнем* развития (42 ребенка, 34% от общего числа), не все дети были в состоянии изменить статическую позу на мобильную. Их действия отличались медлительностью, неуверенностью, подражания движениям партнера получались неточным и кратковременным, наблюдалось застревание на каком-либо одном элементе движения. В процессе деятельности многие (51 ребенок, 42%) не могли долго удерживать голову в прямом положении, она либо опускалась вниз, либо склонялась набок, нарушая обследующие движения глаз. Неточно и частично воспроизводились мимические движения. При ограниченных двигательных возможностях рук в качестве ведущей чаще выступала левая рука. Некоторые дети могли воспроизводить заданные движения, однако тонусные нарушения обнаруживались у них как в лицевой, так и в артикуляционной мускулатуре. При обследовании лицевой мускулатуры отмечались сглаженность носогубных складок, вялая мимика. Наиболее сохранным оказалось растягивание губ в улыбке. Многие медленно открывали и закрывали рот из-за гиперкинезий лицевой мускулатуры и девиаций нижней челюсти. Некоторые не могли произвольно закрывать глаза; у них отмечался тремор век, иррадиация напряжения в другие мышечные группы; фиксировались рефлексы орального автоматизма, которые возникали при утомлении или интеллектуальном напряжении. При выявлении возможностей эмоционального реагирования в мобильном состоянии к группе со *2-ым уровнем* был отнесен 31 ребенок, (26% от общего числа). У этих детей наблюдалось резкое ограничение двигательных возможностей. Многие из них были не в состоянии изменить статическую позу на мобильную, часто проявляли беспокойство. Подражание удавалось им лишь в совместных со взрослым крупных движениях. Для удерживания головы требовалась специальная поддержка (приспособления), а подражание мимическим выразительным движениям характеризовалось неадекватностью.

У детей группы *1-ого уровня* развития рассматриваемого компонента (25 детей, 21%), двигательные навыки почти не были сформированы. Они не

могли изменять статическую позу на мобильную; подражание не появлялось даже в совместных со взрослым действиях; 17 человек (14%) не могли удерживать голову, фиксировать блуждающий взгляд на взрослом, на его действиях. Выразительные мимические движения были им недоступны; двигательные возможности рук резко ограничены. При сопоставлении средних результатов обследования состояния двигательного компонента по разным группам были выявлены определенные особенности, соответствующие уровням развития этого компонента, которые отражены в гистограмме на рис. 3.

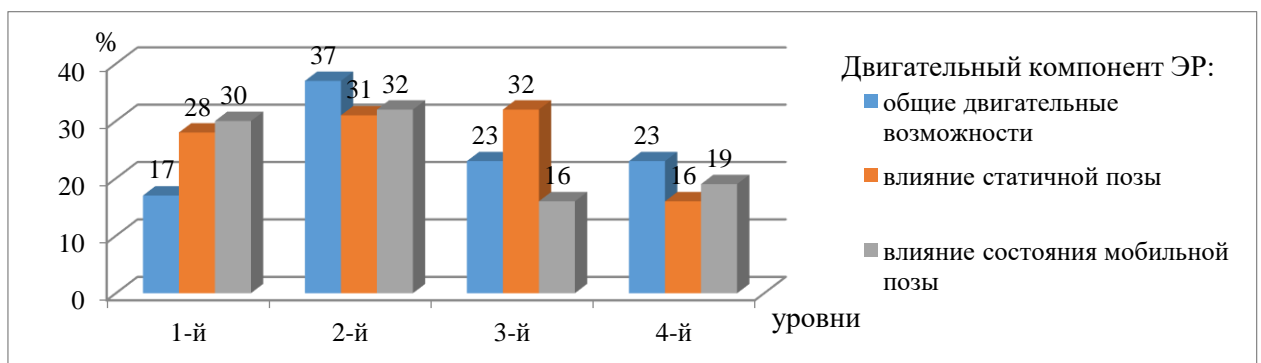


Рисунок 3. Распределение уровней развития двигательного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями

Наиболее высокими оказались средние показатели детей в группе с *3-им уровнем*. Несмотря на то, что моторные двигательные навыки у них частично были ограничены, их эмоции проявлялись достаточно полно при нахождении удобной позы в статике; однако во время движений эти характеристики все же снижались. Это могло быть обусловлено особенностями предпочитаемой формы общения - ситуативно-личностной, связанной с предметной деятельностью. У детей с *1-ым уровнем* сформированности навыков двигательное недоразвитие было резко выраженным. При нахождении удобной позы возможности их эмоционального реагирования на предметную деятельность несколько повышались. Подобные изменения отмечались у детей со *2-ым уровнем*. У них

эмоциональные состояния успешнее проявлялись при двигательной активности. Возможно, сказывалось влияние эмоционально-личностного типа общения со взрослым, который в процессе игры стимулировал их не только к общению, но и к движениям (совместно-пассивным, совместно-активным).

Обследование сенсорных компонентов эмоционального реагирования

Сенсорные компоненты эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями развития (зрительный, слуховой, тактильный) характеризуются качественным своеобразием. Их состояние и возможности оценивались на основании наблюдений при выполнении детьми заданий 2-го блока с учетом вероятностных изменений их активности и наличия мотивации к действиям. Обследуемым детям были свойственны быстрая истощаемость восприятия, замедленность переключения с одного вида деятельности на другой, слабость концентрации внимания и памяти. Некоторые из них могли принять задание и даже начать выполнять его, но довольно быстро теряли к нему интерес, другие совсем не реагировали на предлагаемую деятельность. От взрослых постоянно требовалась стимуляция, эмоциональная, словесная, демонстрационная; дети нуждались в использовании табличек, пиктограмм, жестов. Данные, представленные в табл. 5, отражают взаимосвязь состояний сенсорных компонентов эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития.

При рассмотрении особенностей зрительного восприятия - одного из важных компонентов эмоционального реагирования, которые проявились при выполнении заданий 2.1. второго блока обследования, было выявлено, что для значительного большинства у детей изучаемой категории характерен *2-ой уровень* развития данного компонента (40 детей (33%). Сосредоточивать взгляд на объекте деятельности в течение длительного времени могли 49 детей (40%); они с трудом прослеживали его передвижения и не умели удерживать его в поле зрения для рассмотрения отдельных частей. Если объект исчезал из

поля зрения, некоторые дети делали попытки найти его (протягивали руки или слегка поворачивали голову), но быстро теряли интерес к такому поиску. Часть из них реагировала вздрагиванием на яркие цвета (красный, желтый) и вместе с тем, игнорировала цвета холодные, предпочитая черный.

Таблица 5. Результаты выполнения заданий 2-го блока обследования

Особенности проявлений сенсорных компонентов эмоционального реагирования	Количество детей, обнаруживших подобные состояния анализируемых компонентов эмоционального реагирования							
	1-й уровень		2-й уровень		3-й уровень		4- уровень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
2.1. - Зрительного восприятия (задания 2.1):								
• сосредоточения на объекте	5	4	49	40	38	31	29	25
• прослеживания за ним	21	17	46	38	26	21	28	24
• рассматривания объекта	12	10	56	46	37	31	16	13
• представления об его неизменности	36	30	36	30	23	19	26	21
• реакций на цвет	29	25	38	31	15	12	39	32
Средний показатель:	21	17	45	37	28	23	27	23
2.2. - Слухового восприятия (задания 2.2.):								
• реакций на речь	16	13	49	37	41	34	19	16
• реакций на неречевые звучания	26	21	44	36	37	31	14	12
• самостоятельного звукоподражания	60	50	23	19	16	13	22	18
Средний показатель:	34	28	38	31	31	26	18	15
2.3. - Тактильного восприятия (задания 2.3.)								
• прикосновения руки	40	33	38	31	24	20	19	16
• обследование объектов, различных по фактуре	36	30	41	34	29	24	15	12
- по формам	31	26	39	32	16	13	35	29
- по величине	39	32	35	29	9	7	38	31
Средний показатель:	36	30	38	32	20	16	27	22

Зрительное восприятие обследованных, обладавших 3-им уровнем (26 детей, 22%), можно было считать частично сформированным. Они останавливали взор на объекте деятельности, хотя при этом часто отвлекались, следили за его передвижениями, но делали это неравномерно. Некоторым удавалось с помощью взрослого последовательно рассмотреть объект. При его исчезновении из поля зрения они пытались найти его, используя практические действия обследования близкого пространства. Часть детей реагировала на яркие теплые и на холодные цвета, пробовала подбирать их пары.

Дети в группе с 4-ым уровнем развития данного компонента (27

человек, 22%), обладали хорошо сформированным зрительным восприятием. Они целенаправленно сосредотачивались на объекте деятельности, последовательно и продуктивно рассматривали его. Характер слежения за его передвижениями был равномерным, а при его исчезновении из поля зрения дети быстро находили его. Многие из них адекватно реагировали на теплые и холодные цвета, различали и называли их.

У детей, обнаруживших *1-ый уровень* сформированности зрительного компонента (21 ребенок, 17%), отмечалось резкое его недоразвитие. Пятеро из них не могли сосредоточиться на объекте деятельности, а если начинали следить за его движениями, быстро это прекращали и легко забывали об объекте при его исчезновении из поля зрения. Обследовать предмет даже с помощью взрослого они не умели. На цвета реагировали неадекватно.

Обследование состояния слухового компонента эмоционального компонента детей данной категории обнаружило следующие особенности.

Для большинства из них был характерен *2-ой уровень* развития данного компонента - 38 человек, 31%. Их слуховые реакции не всегда были своевременным и четким: на речевые звучания они реагировали с опозданием, чаще после многократного (до пяти раз) повторения. Неречевые звучания не дифференцировали, а узнавали лишь их слухо-зрительную основу и вздрагивали, независимо от их характера и силы. Попытки подражания речевым звукам появлялись после длительного стимулирования взрослым.

Частично сформированный *3-ий уровень* развития слухового компонента выявлен у 31 ребенка (26%). Слуховые реакции детей не всегда были четкими и своевременными для их появления требовалось двухразовое повторение. Тем не менее, некоторые из них реагировали на неречевые и речевые звучания, воспринимаемые как на слухо-зрительной, так и на слуховой основах. Часть детей пробовала подражать речевым звукам, но их попытки не были эмоционально окрашенными.

Меньше всего оказалось тех, кто обладал *4-ым уровнем* развития данного компонента - 18 человек (15%). Их реакции на предъявляемые

стимулы были четкими: они различали и узнавали неречевые звучания как на зрительной, и на слуховой основах; многие умело подражали речевым звукам, воспроизводя их эмоциональные характеристики, интонации и ритм.

У 34 детей (28%) был обнаружен *1-ый уровень* развития слухового компонента эмоционального реагирования. У них все слуховые реакции были заметно снижены, и на речевые звучания они обращали внимание со значительным опозданием. Для многих детей после продолжительного формирования условно-двигательной реакции по-прежнему, были характерны неадекватные действия. Большинству (50%) не удавалось подражать речевым звукам после длительного стимулирования со стороны взрослого.

При обследовании тактильного компонента эмоционального реагирования, также, как и в рассмотренных выше случаях, большая часть детей обладала *2-ым уровнем* его развития – 40 (32%). Прикосновение рук взрослого, как правило, вызывало у них чувство дискомфорта: они резко отстранялись. Обследуя поверхность различных предметов, дети едва касались ее кончиками пальцев и не ощупывали ее более подробно. При знакомстве с формами нередко застревали на какой-либо отдельной части фигуры, например, на вершине треугольной призмы. Сопоставление величины предметов и выделение связанных с размерами признаков оказались доступными этим детям, только с помощью взрослого.

У 26 детей (22 %) был выявлен *3-ий уровень* развития тактильного компонента. Знакомясь с предметами, они также касались их кончиками пальцев, иногда даже кистью руки, но все их действия были непоследовательными. Они проявляли кратковременный интерес к предметам. Подобные непоследовательность и почти безразличие наблюдались при обследовании формы. Сопоставление величин предметов и выделение признаков на основе тактильного восприятия оказались доступными 9 воспитанниками (7%) при регулирующей помощи взрослого.

24 ребенка (20 %) обладали *4-ым уровнем* сформированности тактильного компонента эмоционального реагирования. Их реакции на

прикосновение рук взрослого были положительными, они стремились действовать руками и в играх, и при выполнении заданий. Поверхности предметов многие из них обследовали кончиками пальцев, а иногда всей кистью руки. Их движения были дифференцированными, последовательными, направленными от целого к частям. Особенно наглядно это проявилось при ознакомлении с формой и величиной предметов, определяемыми благодаря тактильному восприятию соответствующих признаков.

Дети, у которых был выявлен *1-ый уровень* развития тактильного компонента эмоционального реагирования (31 человек, 25%), избегали прикосновений рук взрослого, не включались в предлагаемые игры, не умели обследовать предметы - их руки совершенно пассивно лежали на них. Освоение формы и величины объектов и выделение их признаков также оказалось для многих из них недоступно.

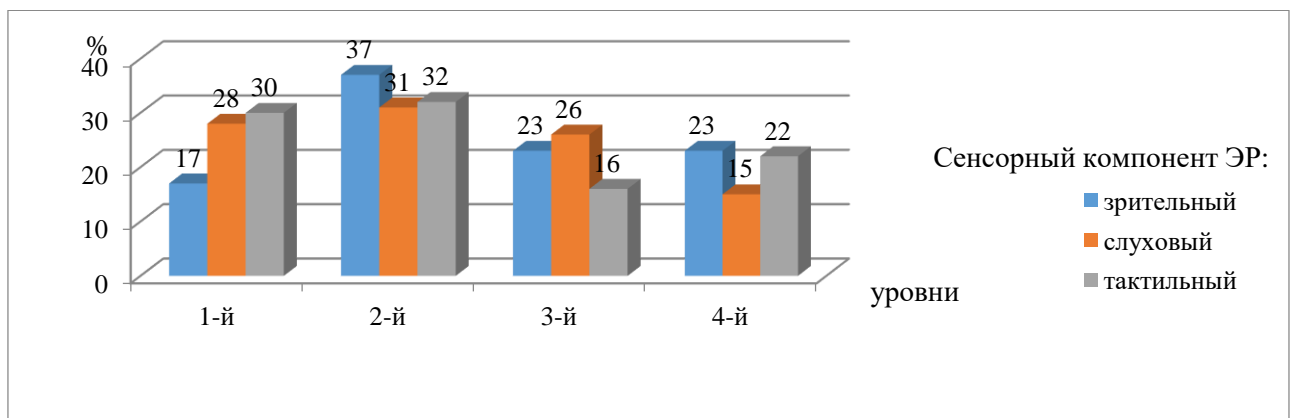


Рисунок 4. Распределение уровней развития сенсорного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями

Сравнительное сопоставление результатов обследования состояния трех сенсорных компонентов эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями наглядно отражено в гистограмме, представленной на рис. 4. Гистограмма подтверждает, что у большинства обследованных детей изучаемые компоненты эмоционального реагирования находились на *2-ом уровне* сформированности с небольшим преобладанием зрительного компонента. У детей, обнаруживших *1-ый уровень*, резко снижены возможности всех компонентов, и особенно, слухового и

тактильного. В определенном смысле это объяснилось незрелостью слуховых ориентировочных реакций, а также отсутствием опыта обследования предметов окружающего мира, как следствие органической характеристики ДЦП. В группе детей, имевших *3-ий уровень* развития этих компонентов наблюдалось некоторое преобладание слухового над зрительным при значительном снижении тактильного компонента. Обследуя предметы, дети в основном ориентировались на зрительные и слуховые представления, в то время как тактильные в силу моторной недостаточности рук были у них значительно ограничены. При *4-ом уровне* развития компонентов у большинства детей обнаружилось возможности актуальных положительных изменений: они стремились исследовать окружающие предметы с помощью зрения и тактильного восприятия, сопровождали свои действия эмоциональными реакциями. Их слуховые представления об объектах окружающего мира во многом зависели от степени комфортности восприятия.

Обследование коммуникативного компонента эмоционального реагирования

Организуя выполнение заданий 3-го блока констатирующего эксперимента, мы стремились установить особенности импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования детей изучаемой категории и найти ситуации, способствующие их изменению в положительном отношении. Выявление состояний двух указанных характеристик проводилось одновременно.

При выделении особенностей импрессивной стороны коммуникативного компонента оценивались следующие показатели: исходная форма активности ребенка, причинно-обусловленные потребности в эмоциональном реагировании; наличие побуждений к непосредственному эмоциональному общению или общению через привлечение предметов.

Таблица 6. Результаты обследования двух составляющих компонента эмоционального реагирования

Показатели, характеризующие особенности поведения детей при общении	Количество детей, обнаруживших подобное качество проявления анализируемых компонентов							
	1-й уровень		2-й уровень		3-й уровень		4- уровень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Импрессивная сторона (Задания 3.1)								
• мотивация	28	23	34	28	41	34	18	15
• потребность в общении	30	24	35	29	43	36	13	11
• контакт	15	13	39	32	35	29	32	26
• интенсивность эмоций	36	30	45	37	33	27	7	6
- положительных								
- отрицательных	28	23	42	35	44	36	7	6
• мимические проявления	21	17	28	23	22	18	50	42
• средства контакта	45	37	44	36	26	22	6	5
- невербальные								
- эмпатийные	54	45	32	26	28	23	7	6
- альтернативные	99	82	12	10	10	8	-	-
• стремление к сепаративности	9	7	13	11	31	26	68	56
Средний показатель:	37	30	32	27	31	26	21	17
Экспрессивная сторона (Задания 3.2.)								
• приветствие	56	47	27	22	28	23	10	8
• реакции на:	25	21	44	36	34	28	18	15
- имя								
- порицание	47	39	25	21	27	22	22	18
- похвалу	46	38	36	30	21	17	18	15
• просьба	37	31	32	26	37	31	15	12
• требование желаемого	39	32	34	28	29	24	19	16
• «Да»- «Нет»	43	36	40	33	28	23	10	8
• привлечение внимания к себе	55	45	32	27	28	23	6	5
• вербальные средства	48	40	24	20	43	35	6	5
• сформированность речи	40	33	18	15	36	30	27	22
Средний показатель:	44	36	31	26	31	26	15	12

При наблюдениях за деятельностью детей обнаруживались самые разнообразные проявления эмоционального реагирования, что во многом зависело от конкретной обстановки, было обусловлено ситуациями, связанными либо с выполняемой деятельностью (предметной, продуктивной), либо с жизнью в коллективе (в детском сообществе). Возникающие эмоции влияли на активность детей, на восприятие ими окружающих предметов и явлений, предоставляя дополнительную информацию о внешнем мире. Заслуживает безусловного признания тот факт, что чем больше эмоций

проявлял ребенок, тем полнее он контролировал ситуацию, тем более расширялись возможности его вступления в контакт с окружающими. Результаты обследования импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования детей выявленные при выполнении заданий 3-го блока отражены в табл. 6.

Состояние импрессивной стороны анализируемого компонента, соответствующее *1-му уровню* сформированности обнаружены у 37 детей (30%). Они не проявляли никакой потребности ни в общении, ни в играх со взрослым. Предлагаемые им (с помощью различных способов привлечения внимания) эмоционально-тактильные игры никак не мотивировали общение, со многими так и не удалось установить контакт, на все попытки общения они реагировали негативно. Возникавшие у этих детей положительные или отрицательные эмоции были связаны с изменениями физического состояния или удовлетворением физических потребностей. Но и в этих случаях эмоциональные проявления оставались очень ограниченными и наблюдались или выражение удовольствия, или плач. Многие дети не умели пользоваться ни невербальными, ни эмпатийными и альтернативными средствами общения.

Импрессивная сторона коммуникативного компонента была развита на *2-ом уровне* у 32 детей (27%). Они проявляли кратковременный интерес ко взрослому и к общению с ним под влиянием организованных эмоционально-тактильных игр. Их поведение в основном мотивировалось стремлением к получению новых ощущений - двигательных, сенсорных, слуховых; оно стимулировало слабый контакт, но и было непродолжительным. Иногда, находясь на руках у матери, ребенок несколько более эмоционально реагировал на игру со взрослым и даже попытался расширить возможности общения. Нам представляется, что в подобных ситуациях, положительные и отрицательные эмоции были связаны не только с чувством удовлетворения или дискомфорта, но и с некоторым, хотя и слабо выраженным, побуждением включиться в социальные отношения и во взаимодействие со взрослым. При этом качественно менялся репертуар мимических проявлений: ребенок

внимательно рассматривал взрослого и делал попытки подражать эмоциональным состояниям, возникающим при различных ситуациях. В совместной деятельности дети иногда по подражанию пользовались невербальными, эмпатическими, альтернативными средствами общения - жестами, пиктограммами для передачи эмоциональных отношений.

На *3-м уровне* сформированности импрессивная сторона коммуникативного компонента была у 30 детей (25%). Они обнаруживали потребность в предметной деятельности со взрослым, особенно их привлекали игры с дидактическими игрушками. Однако возникающий контакт был непродолжительным, вступив в него, ребенок быстро истощался, или уже изначально крайне медленно включался во взаимодействие. Некоторые постоянно нуждались в близком присутствии матери, если она уходила (даже на короткое время), проявляли беспокойство и тревожность. Особенности положительных или отрицательных эмоций во многом зависели от социальных ситуаций и от окружения, но главным образом, от изменений в нем, а также от перемен в физическом состоянии самих детей – усталости и своеобразия семейного воспитания (гиперопеки). Репертуар мимических проявлений у этих детей, по сравнению с двумя рассмотренными выше группами, был более обширным, но часто за счет отрицательных эмоций – гнева, агрессии, злости. Дети нередко пользовались невербальными средствами общения (26 человек, 22%) - жестами - особенно в играх или во время чтения сказок или стихов. Некоторым из них (28 детей, 23%) были доступны эмпатийные средства общения, которые возникали у них под влиянием взрослого. Альтернативные средства в виде пиктограмм для передачи эмоционального отношения использовали 10 обследованных (8%).

Лишь у 21 ребенка (17%) был обнаружен *4-ый уровень* развития импрессивной стороны коммуникативного компонента. Дети явно испытывали потребность в общении и в играх со взрослым и сверстниками. Мотивированное взаимодействие с последними было отмечено у 18 из них (15%) и характеризовалось длительным положительным и результативным

контактом. Более половины детей этой группы спокойно реагировали на отсутствие родителей. Характер положительных или отрицательных эмоций у них зависел от социальной ситуации и адекватно соответствовал игровой, трудовой или учебной деятельности. Репертуар мимических проявлений был весьма разнообразным и выражался в подвижности частей лица. Один ребенок пользовался невербальными средствами общения; семеро владели эмпатийными средствами. К альтернативным средствам передачи эмоциональных состояний дети *4-ого уровня* не обращались.

При обследовании экспрессивной стороны коммуникативного компонента эмоционального реагирования фиксировались не только наличие или отсутствие у детей речи, но и возможности их собственных спонтанных высказываний, различных вокализаций, звукоподражаний, эхоталий. При этом учитывалось, имеют ли эти проявления коммуникативную и смысловую направленность, а также их эмоциональная окрашенность. Результаты обследования этой стороны коммуникативного компонента, выявленные при выполнении заданий 3.2., представлены во второй части табл. 6.

Многим (44 детям, 36%) был свойственен только *1-ый уровень* сформированности этой стороны коммуникативного компонента. Речь у них отсутствовала. Реакции на попытки общения к ним были различными: дети не замечали приветствий, не использовали вокализаций, не обнаруживали никаких проявлений эмоционального плана. 25 человек (21%) не реагировали ни на свое имя, ни на просьбы дать ручку, показать ножку и т.д. В ситуациях, когда ребенок мог бы попросить игрушку, он лишь пассивно наблюдал за действиями взрослого. Вообще наблюдалась крайне сниженная реакция как на похвалу, так на порицание. В игре «Кто у нас хороший?» в момент, когда требовалось ответить «Да» или «Нет» такая форма реакции этим детям была недоступна: они не умели пользоваться движениями головы, символизирующими эти слова. Если начатая игра резко прерывалась и взрослый как бы игнорировал ребенка, большинство из них не пыталось привлечь его внимание; правда, некоторые из них издавали негативно

окрашенные вокализации и крики.

У 31 ребенка (26%) оценивалось *2-ым уровнем* состояние экспрессивной стороны коммуникативного компонента у 31 ребенка (26%). У них также не была сформирована речь, но они все же проявляли интерес к общению, что выражалось в сосредоточенности зрительного внимания на взрослом. Дети реагировали на приветствия, используя жесты и вокализации, а также на свои имена после их повторения, а в ответ на просьбы дать ручку, показать ножку действовали адекватно, хотя иногда прибегали к помощи взрослого. Однако в ситуациях, когда надо было попросить игрушку, многие лишь пассивно наблюдали за действиями взрослого, обнаруживая единичные невыразительные реакции. Реакции на похвалу и на порицание были крайне сниженными. Во время игры «Кто у нас хороший?», когда требовался ответ «Да» или «Нет» некоторые с небольшой задержкой после повторения вопроса использовали соответствующие жесты, или движения головы. Если игра прерывалась, а взрослый как бы игнорировал ребенка, следовала попытка привлечь его внимание движениями тела или криком, но довольно быстро вновь наступала пассивность. Формой общения для детей служили отдельные выкрики, звукоподражания; характер их звучания был тихим, истощаемым.

Также 31 ребенку (26%) был свойственен *3-ий уровень*. У детей появились отдельные аграмматичные слова и короткие фразы. На приветствия реагировали 28 из них (23%), пользуясь при этом жестами или отдельными эмоционально слабо окрашенными словами. Многие узнавали свое имя, улыбались, внимательно рассматривали говорящего. На просьбы «Дай машинку (шарик)» действовали адекватно, но нуждались в помощи взрослого. В ситуации, когда надо было попросить у взрослого предмет, которым дети особенно дорожили, некоторые из них пытались отнять его. Как правило, они хорошо принимали похвалу, но при порицании собственных действий могли бросить работу или продолжать ее, не внося исправлений и не обращая внимания на мнение взрослого (22%). Когда во время беседы требовался ответ «Да» или «Нет», они не всегда реагировали верно, но все же умели

использовать жесты, означающие эти утверждения. Если в игровой ситуации взрослый резко прерывал действия и игнорировал ребенка, то одни старались привлечь его внимание с помощью отдельных слов, другие могли приблизиться к нему вплотную, дернуть за одежду, были и такие, кто проявлял агрессию, издавая негативные выкрики. Часть детей активно использовала вербальные навыки, особенно когда это стимулировалось взрослыми. На фоне отсутствия общеупотребительной речи способность к подражанию и использованию интонаций у детей оставалась относительно сохранной. В коротких вокализационных и лепетных репликах узнавались различные смысловые интонации - утверждения, несогласия, возмущения, а также уменьшительно-ласкательные и вопросительные.

Лишь у 15 обследуемых (12%) характеризовалось *4-ым уровнем* развития данной стороны анализируемого компонента эмоционального реагирования. Дети пользовались бытовыми, развернутыми, хотя и аграмматичными фразами. Их реакции на приветствия отличались яркой эмоциональной окрашенностью. Больше половины знали свое имя и в ответ улыбались, показывая на себя. На просьбу «Дай машинку (шарик)» действовали адекватно. В ситуации, когда следовало попросить у взрослого заинтересовавший предмет, наглядно демонстрировали свое желание и ждали положительного ответа. Многие хорошо воспринимали похвалу, при порицании их деятельности, исправляли работу, учитывая мнение взрослого. Во время беседы, когда требовались ответы «Да» или «Нет», активно использовали жесты, обозначающие соответствующее утверждение. Если игра прерывалась, а взрослый игнорировал детей, то они привлекали его внимание, прося продолжить игру.

Сопоставление средних показателей обследования импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования детей представлено в гистограмме на рис. 5. По итогам обследования у детей с множественными нарушениями обе выделенные характеристики коммуникативного компонента эмоционального

реагирования отличались значительным недоразвитием.

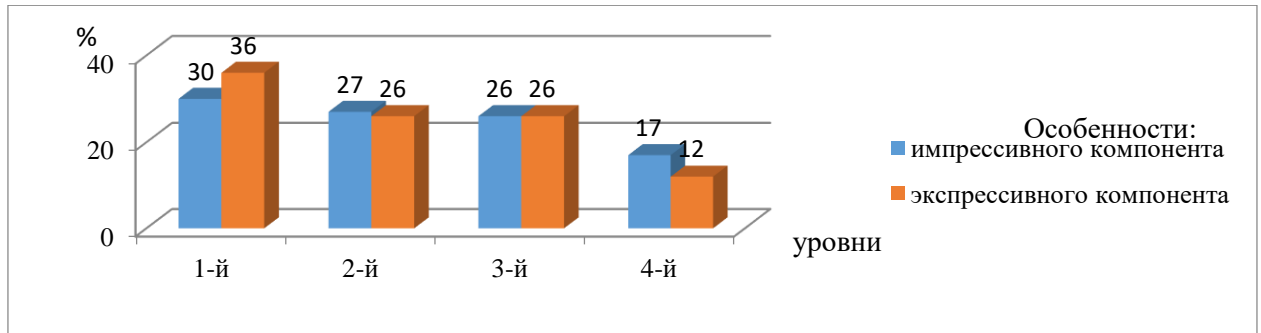


Рисунок 5. Распределение уровней развития коммуникативного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями.

Дети *1-ого уровня* не владели речью из-за нарушений механизмов ее формирования, эмоциональные составляющие у них также были заметно снижены. Некоторое повышение качества импрессивной стороны коммуникативного компонента у детей, отнесенным к группе *2-го уровня* свидетельствовало о ее постепенном развитии, чему способствовало активное использование двигательных навыков; вместе с тем экспрессивные речевые характеристики у них по-прежнему остаются низкими. В группе с *3-им уровнем* развития показатели коммуникативного компонента эмоционального реагирования повышаются за счет его экспрессивной стороны, в реализации которой превалировало слуховое восприятие, что было установлено еще при обследовании сенсорных компонентов. В группе с *4-м уровнем* импрессивная сторона значительно преобладала над экспрессивной. Это объяснялось тем, что при недоразвитии речевой деятельности дети были вынуждены осваивать и применять альтернативные формы общения - жесты, мимику, невербальные средства.

2.4. Анализ взаимосвязности между компонентами эмоционального реагирования

В соответствии с выявленными уровнями развития компонентов эмоционального реагирования мы разделили обследованных дошкольников с множественными нарушениями на четыре группы, условно назовем их «уровневые». Рассмотрим обобщенные характеристики групп (рис. 6.).

В *первую группу* в соответствии с «очень низким» уровнем развития всех компонентов эмоционального реагирования вошли 42 ребенка (35%), для которых были характерны: их выраженная несформированность, слабые проявления, отсутствие осознанных эмоциональных реакций, а также интереса к совместной деятельности. Дети не реагировали на собственные имена, на приветствия и просьбы экспериментатора, не проявляли инициативы в игре, не заражались эмоциональностью от взрослого; выражения эмоций у них были крайне слабыми и нестойкими. Возвращаясь к результатам диагностического обследования, напомним, что у детей этой группы были отмечены следующие нарушения формы церебрального паралича: - двойная гемиплегия (23% случаев в этой группе), тетрапарез (23%), спастико-гиперкинетическая форма (9%), атонически-астатическая форма (45%). У всех констатирована выраженная степень умственной отсталости; у 68% - выявлены РАС; и у 45% - частичная атрофия зрительного нерва. Уровень понимания обращенной речи у 77% детей был нулевым, у 23% - ситуативным.

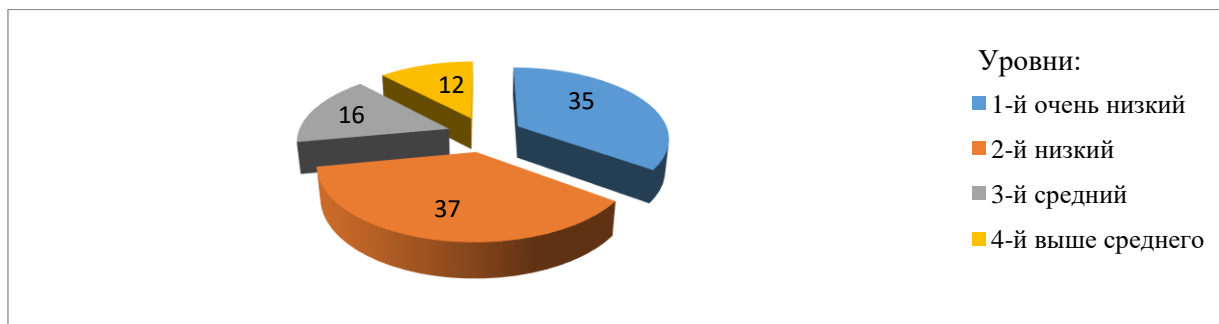


Рисунок 6. Сопоставление различных уровней развития эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями (в %).

Все они могли длительное время оставаться в одной и той же привычной позе, при ее изменении испытывали дискомфорт и плакали, постоянно нуждались в активной помощи взрослого. Потребность в эмоциональном общении была крайне снижена, контакт, если и возникал, не был стойким. Эмоциональные реакции, иногда появляющиеся в общении со взрослым, отличались крайней ограниченностью - недовольство они выражали криком, смех проявлялся беззвучно: ребенок только открывал рот и запрокидывал голову. На перемещение в вертикальное положение дети, находясь на руках у взрослого, реагировали положительно. Однако их эмоциональность резко снижалась во время помещения в специальные приспособления. В присутствии на занятиях родителей эмоциональное реагирование проявлялось в большей степени и снижалось при их отсутствии. Дети не контролировали положения собственного тела и головы, из-за чего им было трудно сосредоточиться на лице взрослого и потому их внимание к его действиям было кратковременным. Сильное поражение рук мешало им подражать крупным и тонким движениям.

В данной группе были выявлены затруднения при реализации проявлений всех исследуемых компонентов эмоционального реагирования. Дети не распознавали интонаций голоса (ласковых обращений, строгого замечания), редко реагировали на речь взрослого, на неречевые звучания. Для них были характерны либо повышенная, либо весьма низкая чувствительность к зрительным, слуховым и тактильным раздражителям. Невербальными средствами, жестами, пиктограммами они не пользовались.

Во *вторую группу* с также «низким» (но чуть более высоким) уровнем развития компонентов эмоционального реагирования составили 45 детей (37%). У них обнаружена выраженная неформированность сенсорных компонентов и экспрессивной стороны коммуникативного компонента, были слабыми и проявления импрессивной его стороны. У этих детей иногда возникал некоторый пассивный познавательный и коммуникативный интерес к окружающему. Мотивация совместной деятельности почти отсутствовала, а в ее процессе они могли лишь кратковременно удерживать статические и

мобильные позы. Напомним, что у детей данной группы были выявлены следующие формы церебрального паралича: двойная гемиплегия (5%), атонически-астатическая форма (10%), левосторонний гемипарез (12%). У большинства (80% в данной группе) обнаружена выраженная степень умственной отсталости; установлены значительные поражения зрения, слуха, недостаточная сформированность моторики рук.

Тем не менее при ограниченных двигательных возможностях эти дети были довольно активны, пытались менять свои положения (переворачиваться), стремились ползать на животе, увеличивать время пребывания в новых позах, хотя при этом быстро утомлялись. Темп их деятельности оставался замедленным. Не имея возможности длительно удерживать голову в правильном положении, они были не в состоянии сосредоточить внимание на взрослом. Крупным и тонким движениям подражали лишь частично и фрагментарно. При использовании специальных приспособлений не всегда чувствовали себя уверенно. Наивысшие эмоциональные проявления наблюдались или в процессе движения, или, когда взрослый поддерживал их в вертикальном положении. Чаще всего они были инертны, мало эмоциональны, а при стимуляции эмоциональных проявлений наблюдались задержки адекватных ответов, была замедленной и реакции «заражения» эмоциональным состоянием. Однако многие из них все же обнаруживали определенный интерес к выполняемым заданиям, хотя он был очень избирательным, что выражалось в отказе от отдельных видов работ, в склонности к стереотипии. Обследование и прослеживание объектов, все поисковые действия у этих детей были хаотичными и кратковременными. Различные цветовые характеристики предметов могли вызвать у них испуг, они вздрагивали и резко отбрасывали их в сторону. Со свойствами предметов они предпочитали «знакомиться» через вкусовые анализаторы. Хотя их коммуникативные возможности были выше, чем в первой группе, понимание речи оставалось ситуативным; самостоятельно они воспроизводили лишь отдельные звукоподражания, а жестами не пользовались. Тем не менее, у

некоторых (45% от общего числа детей в этой группе) проявлялась голосовая, звуко-слоговая (40%) активность, значительно реже наблюдалась способность к отраженному повторению слов с сохранением их ритмического рисунка (15%). Потребность в общении была заметно снижена, контакт устанавливался с трудом. Дети неравнозначно реагировали на отрицания, похвалы, просьбы. Номинативный уровень понимания речи никак не стимулировал их к активности в общении. Мимические выражения были весьма ограниченными; дети не всегда знали, как реагировать на проблемные ситуации; не пользовались невербальными средствами общения.

Не проявляя инициативы в игре, они просто смотрели на игрушку или на взрослого и пробовали подстроиться под него. Во время игры весьма слабо заражались ее эмоциональной составляющей, обнаруживая крайне низкую эмпатийность в совместных со взрослым действиях.

Более сохранным был зрительный компонент - указательный взгляд, появляющийся при установлении контакта и для его поддержания. Иногда наблюдался вопросительный взгляд в сочетании с вопросительной вокализацией, указательным жестом или кивком, означающем согласие (несогласие); лишь в единичных случаях отмечались изобразительные жесты. При наличии умения узнавать предметные изображения дети этой группы были способны в ответ на вопрос показать соответствующую картинку, что позволяло прогнозировать эффективность использования в общении с ними пиктограмм. Но реализация указательного жеста при глубоком ограничении подвижности рук была для них сопряжена со значительными трудностями: увеличением латентного периода, недифференцированным показом и т. п.

В *третью группу* - средний уровень развития компонентов эмоционального реагирования - вошли 19 детей (16%) с частичной выраженностью всех обследуемых компонентов, характеризующийся нестойкостью двигательной, сенсорной, коммуникативной и познавательной активности. Интерес и адекватные эмоциональные реакции в процессе различных видов деятельности у них были снижены и проявлялись

неравномерно ввиду недостаточной произвольности регуляции поведения и контроля за статическими, мобильными изменениями статической позы. У детей этой группы, были выявлены такие формы церебрального паралича, как спастическая диплегия (32%) и атонически астатическая форма (6%), также нарушения интеллекта различной степени тяжести, что сказывалось на их произвольной деятельности и на общении: дети часто отвлекались, не всегда понимали вопросы, в ряде случаев отвечали лишь после их повторения или дополнительной стимуляции, путали очередность действий.

У всех была отмечена относительная сохранность двигательной функции рук (они были способны к манипулятивным действиям руками), что позволяло им при общении активно пользоваться жестами. Из-за невозможности комплексного объединения частей лица и тела возникали затруднения в произвольной передаче эмоциональных состояний, поэтому дети старались воспроизводить их отдельными частями лица и руками. Наблюдались случаи, когда ребенок помогал себе руками – оттягивал рот или глаза для передачи той или иной эмоции. Жесты у них не только выполняли информативную функцию, но также являлись регуляторами поведения собеседника и средством выражения чувств и отношений. Нарушения моторного, речевого и когнитивного развития затрудняли их общение со сверстниками. Они либо не интересовались их играми, либо наблюдали за ними со стороны. Вместе с тем они обнаруживали выраженную мотивацию к общению, быстро вступали в контакт, адекватно реагировали на просьбы, отрицания, похвалу. Дети нередко проявляли инициативу в игре, предлагая свои варианты, умели передавать ситуативно-обусловленные эмоциональные состояния в точных мимических выражениях. Их двигательные возможности были достаточными для того, чтобы стремиться к овладению новыми видами движений, к активности. Темп их деятельности был равномерным и распределялся в соответствии с соблюдением алгоритма движения.

Дети этой группы были в состоянии сосредоточить свое внимание на объектах, следить за их передвижением, длительно действовать с предметами,

а знакомясь с ними, активно использовали поисковые действия, планомерно обследуя объект. Они радовались появлению новых предметов, явно выказывая свое заинтересованное отношение. Представления об основных характеристиках предметов - цвете, форме, величине и фактуре - у них были сформированы. Частичное ограничение двигательных возможностей влияло на темп их деятельности, требовало длительной подготовки к ее новым этапам, обуславливало частые перерывы в выполнении действий. При затруднениях в контроле за своими телесными движениями, связанных с изменением положения тела (лежа, сидя, стоя), положительные эмоции, как правило, снижались. Дети испытывали беспокойство при ситуативном изменении позы в процессе игры, а из-за этого в свою очередь нарушалось необходимое положение (например, удерживание головы), что вредило фиксации взора на объектах и на взрослом. Интерес к заданиям был избирательным: они нередко уклонялись от выполнения заданий, но при стимулировании со стороны взрослого возвращались к попыткам произвести те действия, которые вызвали у них негативную реакцию. Довольно часто они с трудом контролировали свои эмоции, как положительные, так и отрицательные, и при этом нуждались в помощи взрослого.

Для большинства детей группы был характерен внутренний конфликт между доступным им пониманием содержания задания и неспособностью выразить это в словах и действиях: в таких случаях у них появлялась неуверенность, возникали переживания и неадекватная речевая активность. В речи преобладали номинативный (21%) и предикативный (23%) уровни импрессивной стороны. В экспрессивной речи часто использовались интонации утверждения, несогласия, возмущения с чётко произносимыми словами «Да», или «Нет». Многим было свойственно отраженное повторение слов с сохранным ритмическим рисунком (13%).

Четвертая группа включала 15 детей (12%) с выраженностью всех компонентов эмоционального реагирования выше среднего. Подобный уровень характеризовался неравномерной стойкостью всех компонентов

эмоционального реагирования, способностью регулировать двигательные изменения, дифференцировать свои отношения к сенсорным стимулам. Дети проявляли интерес к сенсорной деятельности и старались выполнять ее в соответствии с намеченным планом, их эмоциональные реакции были адекватными, но, не добиваясь положительных результатов и не умея исправлять ошибки, они оставались зависимым от любой помощи взрослого. У детей этой группы диагностировались такие формы церебрального паралича, как спастическая диплегия (49%); атонически астагическая форма (4%). Их двигательные возможности были достаточно развиты для того, чтобы они были способны овладевать новыми видами движений и стремились к этому. В процессе длительной деятельности ее темп распределялся равномерно с соблюдением алгоритма движения. Удобную позу дети чаще всего находили самостоятельно, контролируя собственные телесные движения в разных частях тела. Во всех положениях (лежа, сидя, стоя и т. п.) они могли выполнять различные дополнительные действия - хлопки, подпрыгивания. Их предметная деятельность и взаимодействия со взрослыми нередко сопровождались разнообразными эмоциональными реакциями. Они легко удерживали голову и могли длительное время следить за предметом, или за взрослым. Им хорошо удавались крупные и тонкие движения при передаче повадок животных. Дети с активной заинтересованностью относились почти ко всем заданиям, могли сосредоточить свое внимание на определенном объекте, продолжительно действовать с ними, планомерно зрительно-слухо-двигательно исследуя его и окружающее пространство. Они радовались появлению понравившегося им предмета, легко овладевали представлениями об основных его характеристиках - цвете, форме, величине и фактуре - и запоминали их.

У всех детей этой группы наблюдалась выраженная мотивация к общению, быстро устанавливали контакт, адекватно реагировали на свои имена, приветствия, просьбы, отрицание, похвалу, контролировали собственные отрицательные эмоции. Их эмоции как положительные, так и

негативные проявлялись довольно ярко, обладали стабильным и стереотипным характером. К заданиям-играм дети относились заинтересованно, предлагали свои варианты игры, хорошо отражали ситуативно-обусловленные эмоциональные состояния и соответствующие мимические выражения, обнаруживая склонность к эмпатии.

Несмотря на наличие у многих детей этой группы (40%) общеупотребительной речи с признаками дизартрии, они все же иногда в ситуации естественного общения затруднялись в использовании известных им речевых средств. В подобных случаях были крайне чувствительны к отношению партнера, на вопросы отвечали короткими фразами, почти не пользовались невербальными средствами, болезненно реагируя на неудачи и замечания. Это свидетельствовало о сформированной потребности в общении, а неумение продемонстрировать свои лучшие качества объяснялось многими причинами: и ограниченными двигательными возможностями, и осознанием собственного дефекта и, безусловно, бедностью социальных контактов. Попадая в детский коллектив, такие дети держались обособленно, но эмоционально реагировали на поведение других детей (улыбались и смеялись в соответствии с адекватно наблюдаемой ситуацией, а в ответ на инициативу взрослого могли поделиться с ним своими впечатлениями).

По сравнению с другими обследованными дети группы были более сохранными в плане интеллектуального развития. Можно предположить, что их интеллект был выше среднего уровня и обеспечивал им соответствующие возможности понимания обращенной к ним речи. У них часто появлялись выражения и улыбки, предназначенные для поддержания контакта, наблюдались кивки головой в знак принятия информации, взгляды, отражающие сомнения, когда после выполненного задания ребенок смотрел на собеседника, ожидая подтверждения правильности своих действий.

Для нас важно было установить взаимодействие и взаимовлияние компонентов эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями. Для этого была вычислена корреляционная зависимость между

полученными при обследовании данными. Корреляция между показателями двигательного и сенсорного компонентов была высокой - $R=0,77$. Между показателями двигательного компонента и общего эмоционального реагирования обнаружилась прямая $R>0$ и высоко значимая зависимость $R=0,83$. Аналогичной была зависимость между показателями сенсорного компонента и общего эмоционального реагирования: $R>0$ и $R=0,84$.

Взаимосвязь между двигательным и сенсорным компонентами в состоянии покоя ребенка характеризовалось не очень высокими показателями: коэффициент его корреляции со зрительными реакциями составил $R=0,56$; со слуховым - $R=0,41$, с тактильными - $R=0,64$. В состоянии мобильности все эти показатели значительно возрастали: связь со зрительными реакциями до $R=0,83$, со слуховым до $R=0,65$, с тактильным до $R=0,77$. Нас также интересовала корреляционная зависимость между общими двигательными возможностями детей и выборочными показателями коммуникативного компонента эмоционального реагирования. Полученные зависимости были таковы: корреляционный коэффициент, отражающий связь с мимическими проявлениями, составил $R=0,42$ (был невысоким); с требованием желаяния - $R=0,61$ (т. е. был значительно выше); с реакциями на отрицание и согласие, довольно близкими друг к другу, - соответственно $R=0,58$, $R=0,5$. Эти данные совпадают с известными нам литературными источниками [5, 70, 84 и др.].

Такое соотношение объяснялось тем, что при общей двигательной активности дети вынуждены были мобилизовать и возбуждать функции зрительного, тактильного и слухового анализаторов, что способствовало появлению разнообразных эмоций. Соответственно в статичной позе активность их эмоциональных проявлений снижалась. Это было обусловлено тем, что эмоции обладали врожденной программой и являлись реакциями на окружающие воздействия, независимо от состояния двигательных возможностей и интеллекта.

При сравнительном анализе результатов диагностического исследования эмоционального реагирования и других областей развития

детей с множественными нарушениями развития были получены данные, которые указывали на связи в исследуемых параметрах (коэффициент корреляции Спирмена). Тенденции положительных связей эмоционального реагирования отмечались между эмоциональным реагированием и двигательным развитием детей с множественными нарушениями ($r=0,36$, $p \leq 0,05$), их социальным ($r=0,34$, $p \leq 0,05$), познавательным ($r=0,53$, $p < 0,01$), коммуникативным развитием ($r=0,33$, $p \leq 0,05$). Но также были обнаружены отрицательные взаимосвязи между развитием эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями и формированием тонкой ручной моторики ($r=-0,25$, $p \leq 0,05$), сенсорной сферой - ($r=-0,34$, $p \leq 0,05$), предметной и продуктивной деятельностью ($r=-0,34$, $p \leq 0,05$). Вероятно, выявленные положительные корреляции между отдельными (двигательными, социальными, познавательными, коммуникативными) областями развития детей и их эмоционального реагирования, свидетельствовало о том, что последнее являлось детерминантой развития данных навыков, способствовало активизации коммуникативного и социального поведения, но вне предметного пространства. Выявленные отрицательные корреляции, возможно, объяснялись недостаточной активизацией сенсорного компонента эмоционального реагирования, включающегося в процессы формирования тонкой моторики, в действия сенсорного обследования предметов, практической и продуктивной деятельности.

Представленные факты свидетельствуют о влиянии многих факторов на развитие эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями. Наличие сочетания различных нарушений не могло не сказаться на их эмоциональном реагировании. Это влияние отражалось следующим образом: прежде всего изменялись характеристики проявлений эмоционального реагирования - снижалась их устойчивость и вариативность, обнаруживалась их неадекватность, кратковременность, наблюдалась или пассивность, или возбудимость. Если имеющиеся нарушения носили

выраженный характер с тяжелым протеканием основного органического заболевания, указанные особенности выступали в большей степени.

Описанные факты, тесно связанные с характером изучаемых процессов, обосновывают выбор направлений и задач разработанной нами педагогической технологии по развитию эмоционального реагирования у детей дошкольного возраста, имеющих множественные нарушения. К ее ведущим направлениям относятся:

1. Развитие эмоционального реагирования в качестве основополагающего компонента коррекционно-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития и в соответствии с результатами этого воздействия выстраивание дальнейшего содержания педагогической технологии.

2. Мобилизация и стимулирование общих двигательных навыков в игровой и предметной деятельности.

3. Стимулирование и активизация сенсорных систем в процессе предметной деятельности.

4. Формирование коммуникативной деятельности, обусловленное развитием эмоционального реагирования.

Указанные направления диктуют необходимость разработки рекомендаций по формированию эмоционального реагирования у детей изучаемой категории. Важной задачей коррекционно-педагогической работы с дошкольниками является одновременное развитие всех составляющих его компонентов - двигательного, сенсорных и коммуникативного - через скоординированную систему многообразных видов деятельности. Эмоциональное общение является неотъемлемой частью любого вида деятельности, оно необходимо для взаимопонимания между ее участниками для передачи и усвоения общепринятых способов действий с предметами.

В заключении этого раздела мы считаем важным напомнить о периодичности участия изучаемых детей в диагностическом обследовании, подчеркнуть состав групп и рассказать о том, куда были переведены дети

после трех лет обучения. В первом учебном периоде, соответствующему начальному этапу (2001-2004 гг.), в диагностическом обследовании участвовали 26 детей: 7 детей из группы «Особый ребенок» и 7 из группы для детей со сложной структурой дефекта (ГБОУ № 2022) и 5 из детского сада № 1948, 7 из детского сада № 1513. Психолого-педагогическое обследование выявило, что у 6-ти детей имелись выраженные комплексные нарушения всех систем организма, приводящие к их полной инвалидизации. У них был отмечен самый низкий уровень развития всех изучаемых функций, после проведенной экспериментальной работы они незначительно и фрагментарно продвинулись в обучении, что в целом не привело к значительной динамике их развития. 8 детей имели низкие результаты диагностики; после обучения повысили свои возможности (оценки между 1-2-м баллами); 10 детей на начало обследования получили оценки в 1-2 балла, к концу они располагались между 2-3-мя баллами. 2 ребенка на начало обследования обнаружили хорошие результаты (2 балла). к концу обучения достигли 3-х баллов. После 3-летнего обучающего эксперимента - 2 ребенка ушли в общеобразовательные школы; 3 поступили и обучаются в инклюзивной школе; 12 детей занимаются в специализированной школе для детей с ДЦП, 5 - в вспомогательных школах; 4 ребенка были помещены в учреждения соцзащиты.

На втором учебном периоде (2004-2007 гг.) было обследовано 28 детей - 10 из группы «Особый ребенок» и по 6 из группы со сложной структурой дефекта; 6 из детского сада № 1948, 6 из ЦРР № 2030. Их обследование выявило у 8 детей выраженные комплексные нарушения всех систем организма, приводящие к выраженной инвалидности - самый низкий 1-й уровень развития. После диагностических и учебных занятий они незначительно продвинулись в обучении, что в целом не отразилось на показателях их развития. 7 детей при низких начальных результатах диагностики после обучения повысили свои возможности - оценки между 1-2-мя баллами; 10 детей при 1-2-х начальных баллах, к концу обнаруживали уровень развития средний между 2-3-мя баллами. 3 ребенка в начале

обследования обладали хорошими результатами (2 балла), к концу обучения достигали 3-х баллов. После 3-летнего обучающего эксперимента (к 2007 г.) - 7 детей приступили к обучению в инклюзивной школе; 8 - в специализированной школе для детей с ДЦП, 13 - во вспомогательных.

В третьем учебном периоде (2007-2010 гг.) были обследованы 42 ребенка. 16 детей из группы «Особый ребенок», 14 из групп для детей со сложной структурой дефекта, 2 ребенка из группы, работающей в инклюзивном режиме, 10 из ЦРР № 2030. Среди этих детей у 8 человек отмечались выраженные комплексные нарушения всех систем организма. При обследовании они характеризовались самым низким 1-м уровнем развития. После игровых занятий при обследовании и учебных в течение 3-х лет незначительно продвинулись в обучении, что в целом не сказалось на значительной динамике их развития. После 3-х летнего обучающего эксперимента 14 детей, имевшие низкие результаты при диагностике, повысили свои возможности до среднего показателя между 1-2-мя баллами; 16 - при 1-2 баллах на начало обследования, к концу характеризовались 2-3-мя баллами. 4 - в начале обследования имели хорошие результаты (2 балла) к концу обучения достигли 3-х баллов. Из этих детей 8 человек по разным причинам ушли из учреждения (переехали в другие города, перевелись в другие учреждения, выбыли по состоянию здоровья и др.). 4 ребенка учатся в общеобразовательной школе; 7 - в инклюзивной школе; 12 - в специализированной школе для детей с ДЦП, 9 - во вспомогательных школах; 2 ребенка переведены в систему соцзащиты.

В четвертом учебном периоде (2010-2014 гг.) обследованы 25 детей: 8 - из группы «Особый ребенок»; 7 из группы со сложной структурой дефекта; и 10 из группы дневного пребывания Марфо-Мариинской обители. Психолого-педагогическое обследование выявило у 3 детей комплексные нарушения всех систем организма, приводящие к инвалидизации. У них был обнаружен самый низкий 1-й уровень развития. После пребывания в нашем учреждении они незначительно продвинулись в обучении. 9 детей, имевшие

при начальном обследовании низкие результаты, после обучения повысили свои возможности средние оценки между 1-2-мя баллами. 11 детей при 1-2-х баллах на начало обследования, к концу обучению обнаружили показатели, средние между 2-3-мя баллами; 2 ребенка при хороших результатах показателя 2 балла, к концу обучения имели 3 балла. После эксперимента - 2 ребенка по разным причинам ушли, выбыли по состоянию здоровья; 4 - обучаются в инклюзивной школе; 7 - в специализированной для детей с ДЦП, 8 - во вспомогательных; 4 - переведены в систему соцзащиты.

2.5. Выводы

Анализ результатов констатирующего эксперимента послужил основой для определенных выводов. У обследованных дошкольников с множественными нарушениями выявлены значимые различия в проявлениях эмоционального реагирования и в самой возможности осуществления таких реакций. На основании сопоставления состояния двигательного, сенсорных и коммуникативного компонентов эмоционального реагирования обследованные дети были разделены на четыре группы, характеризующиеся определенными особенностями проявлений этих компонентов.

У детей *первой группы* - 22 ребенка (18 % обследованных) - отмечены отсутствие речи, выраженная несформированность двигательного, сенсорных и коммуникативного компонентов эмоционального реагирования, слабые проявления адекватных эмоциональных реакций.

Дети *второй группы* 18 человек (15%) характеризовались выраженной несформированностью сенсорных компонентов эмоционального реагирования и экспрессивной речи, слабыми проявлениями импрессивной речи при весьма различных уровнях развития двигательного компонента.

В *третью группу* вошли 49 детей (40 %) с частично выраженной несформированностью всех компонентов эмоционального реагирования.

Четвертую группу составили 32 ребенка (26 %) с сформированностью выше среднего всех компонентов эмоционального реагирования.

Такие значительные различия у обследованных детей побуждают к дифференциации содержания педагогической технологии, учитывающей значимые различия в способностях эмоционального реагирования и направленной на их взаимосвязанное развитие. Тесная и высокозначимая зависимость между показателями физического состояния детей и уровнями развития разных компонентов эмоционального реагирования - двигательного ($R=0,76$), сенсорных ($R=0,83$) и коммуникативного ($R=0,84$) - указывает на необходимость реализации следующих направлений работы и постановки конкретных задач в предложенной педагогической технологии:

- активизации двигательного компонента (общей крупной и тонкой моторики), как основополагающего базового направления;
- развития сенсорной сферы;
- формирования познавательно-поведенческих предпосылок совершенствования коммуникативного компонента и умений на доступном уровне анализировать информацию о эмоциональных составляющих процесса взаимодействия, недоразвитие которых является следствием интеллектуальной недостаточности детей.

Выявлены определенные факторы, препятствующие развитию эмоционального реагирования: низкая активность личности, несформированность зрительного, слухового и тактильного восприятий, неумение регулировать и контролировать собственную деятельность, нарушения внимания, ограниченность общих представлений. Как средство эффективного воздействия на эти факторы предусмотрена систематическая и последовательная работа по формированию всех компонентов эмоционального реагирования в предметно-коммуникативной деятельности.

Определенную положительную роль для оценки состояния детей и их потенциальных возможностей сыграла периодическая продленность исследования, позволившая фиксировать и сопоставлять динамические

изменения в развитии детей разных групп и на разных этапах исследования. Так у 42 детей (35%) был выявлен комплекс наиболее часто встречающихся сочетаний нарушений - ДЦП, наличия неврологической симптоматики, нарушений зрения, системные нарушения речи 1-2-го уровней, выраженных нарушений интеллекта, РАС, поэтому для обучающего эксперимента нами отобраны дети, именно с такими нарушениями развития.

Глава 3. Реализация педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития

В констатирующем диагностическом эксперименте участвовали все дети (121 ребенок). За время проведения исследования были исключены из него по разным причинам 33 ребенка: из-за перехода в другие учреждения (2 ребенка), переезда (2), возрастных особенностей (более 6 лет) (5 детей), генетических заболеваний (6 детей); 18 человек не были введены в обучающий эксперимент из-за того, что в комплексе у них отмечалось больше шести заболеваний и все они носили выраженный, тяжелый характер.

Для обучающего эксперимента с учетом данных, полученных на констатирующем этапе было отобрано 88 детей с множественными нарушениями. Из них 48 человек составили экспериментальную группу и приступили к обучению с применением авторской педагогической технологии; 40 - вошли в контрольную группу и находились под динамическим наблюдением. Средний возраст детей в обеих группах составлял от 4 до 6-и лет. В каждую из них вошли дети, подразделенные нами в результате обследования на четыре «уровневые группы» (см. 2.4.). Структура нарушений у детей была одинаковой: наличие ДЦП, расстройства зрительного восприятия (атрофия зрительного нерва), ЗПР разной степени, системные нарушения речи, РАС, неврологические заболевания - гидроцефально-гипертензионный синдром и эпи-синдром. Следует подчеркнуть, что на всех этапах исследования принимали участие матери детей. К обсуждению и оценке состояния испытуемых привлекались специалисты разного профиля - 14 человек. Совместные усилия всех участников были направлены на реальную и разностороннюю оценку уровня развития каждого ребенка. Периодически проводились коллективные обсуждения индивидуальных маршрутов детей, методики обучения, программ стимулирования и мобилизации эмоциональных проявлений.

3.1. Организация обучающего эксперимента

Эффективность коррекционно-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития может быть осуществлена при реализации педагогической технологии, обеспечивающей целенаправленное развитие эмоционального реагирования на основе специально разработанных методов и приемов. При ее создании были использованы программы воспитания и обучения детей с ОВЗ отечественных и зарубежных исследователей - Л. Б. Баряевой, И. М. Бгажноковой, Л. А. Головчиц, Е. А. Екжановой, М. В. Жигоревой, Л. И. Плаксиной, Е. А. Стребелевой, Д. Айрес, [20, 48, 58, 65, 71, 72, 79, 89, 100, 113, 120, 121, 139, 141].

Целью обучающего эксперимента являлось формирование и развитие эмоционального реагирования у детей, имеющих множественные нарушения, в результате мобилизации и совершенствования возможностей его компонентов - двигательного, сенсорных и коммуникативного в процессе специально организованной игровой деятельности. В обучающем эксперименте ставились следующие задачи:

- стимуляция и активизация произвольности эмоционального реагирования на эмоционально-личностном и ситуативно-личностном уровнях деятельности;
- формирования эмоциональных реакций в виде невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, пиктограмм);
- демонстрация детьми эмоционального реагирования на основе развития его двигательного, сенсорного и коммуникативного компонентов;
- обучение детей пониманию и воспроизведению эмоциональных состояний на двигательном, сенсорных и коммуникативном уровнях;
- формирование навыков выражения эмоционального реагирования в игровой деятельности со сверстниками (в паре, в подгруппах, в группах).
- обогащение словаря дошкольников, обозначающего эмоциональные состояния, в играх-драматизациях и др.

Выбор характера и содержания занятий определяется их соответствием, поставленным общеобразовательным и коррекционным задачам. Они должны быть социально значимыми как для семьи, так и для общества, должны стимулировать интерес детей, вызывать у них положительные эмоциональные реакции.

Основная цель педагогической технологии состоит в обеспечении эмоционального, интеллектуального и физического развития ребенка, имеющего множественные нарушения, в создании условий для формирования у него стремления к максимальному раскрытию в процессе обучения

с
о В тематическом плане коррекционно-педагогической работы выделены важные задачи:

с 1) стимулирование двигательной, эмоциональной, психической и речевой активности ребенка;

в 2) развитие общей и мелкой моторики, а также зрительно-моторной координации;

н 3) овладение способностью действовать по подражанию, по образцу действий взрослого или сверстников;

о 4) формирование эмоционально-личностного и личностно-ситуативного уровней взаимодействия с партнерами по общению;

о 5) развитие и коррекция сенсорной сферы, психических функций, и в целом познавательной деятельности на практическом и наглядном уровнях;

п 6) освоение всех видов детской деятельности - предметной, игровой, продуктивной;

и 7) становление и коррекция психофизиологической основы речевой деятельности - различных видов восприятия, постановка и коррекция физиологического, речевого дыхания и артикуляции;

ч 8) формирование мотивационно-побудительной направленности речевой деятельности;

с

к

о

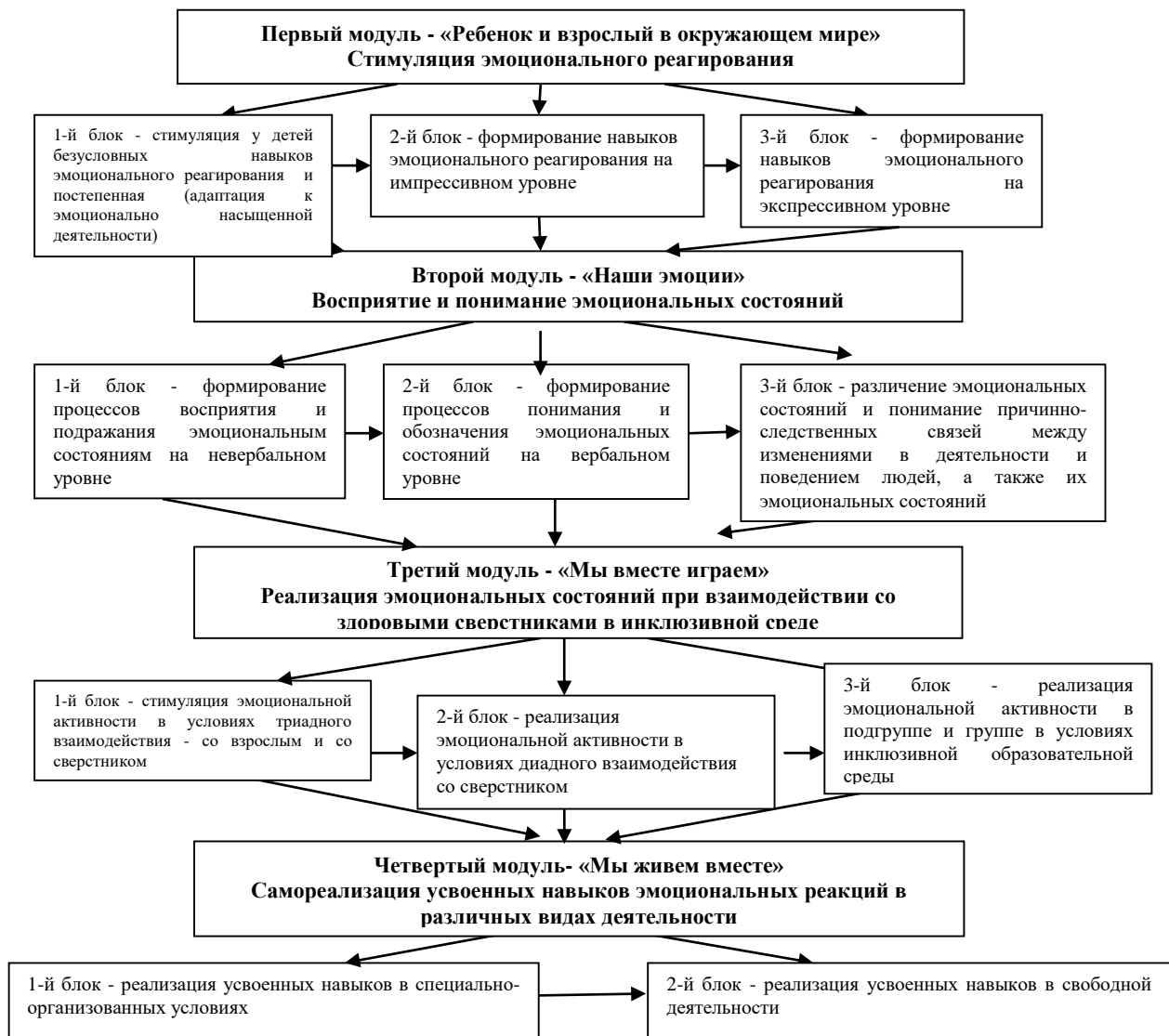
г

9) овладение импрессивным и экспрессивным лексиконом, обеспечивающим минимальное общение, а также первоначальными навыками грамматического структурирования речевого сообщения;

10) усвоение навыков социально-бытового поведения и самообслуживания.

Обучающий эксперимент осуществлялся в период с 2001 по 2014 гг. Основным критерием отбора в экспериментальную и контрольную группы являлся возраст детей и среднее число нарушений, которое не должно было превышать 5-6-и нарушений. Программа обучения была рассчитана на три учебных года и делилась на четыре периода-модуля каждый из которых предусматривал решение самостоятельных задач.

Рисунок 7. Структура и содержание педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития



Структура коррекционно-развивающих занятий педагогической технологии формирования эмоционального реагирования в специально организованной игровой деятельности с выделением содержания модулей, отражена в схеме на рис. 7. Развитие эмоционального реагирования закреплялось в определенной последовательности [40, 78]:

1. При стимуляции у детей с множественными нарушениями эмоциональных проявлений в специально организованной деятельности с использованием приемов спонтанного и целенаправленного «заражения».

2. При формировании представлений об эмоциональных проявлениях при восприятии собеседника, подражании его двигательным эмоциональным действиям в практической деятельности, на наглядной и вербальной основах.

3. При выполнении упражнений, предусматривающих различные виды помощи - совместную деятельность, действия по подражанию, по зрительному образцу и по словесному определению, с частичной помощью ребенку;

4. При уточнении и осознании проявлений и эмоциональных реакций (в движениях, в процессе изучения окружающего мира, при коммуникации) в специально организованных ситуациях и в непосредственной деятельности.

Наибольшего эффекта в осуществляемой работе мы достигали в:

1) проблемных ситуациях, в которых складывалось эмоциональное взаимодействие и возникала потребность в эмоциональных реакциях;

2) игровых ситуациях, содержащих понятные детям мотивы для эмоциональных реакций, которые проявлялись невербально или вербально;

3) в условиях организованного обучения интерпретировать усвоенные ранее навыки эмоционального реагирования, когда требовалось в соответствии с изменениями стратегии поведения;

4) в специально создаваемых ситуациях, предусматривающих осознание собственной самостоятельности, эмоциональное восприятие партнеров по общению и учету их интересов.

Мы уже отмечали, что констатирующий и обучающий эксперименты проводились одновременно, т. е. диагностическое обследование выполнялось

в начале и в конце обучающего периода, а весь учебный год шли коррекционно-развивающие занятия специалистов.

Предложенная педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями предусматривала последовательную реализацию следующих содержательных модулей:

Первый модуль - «Ребенок и взрослый в окружающем мире»;

Второй модуль - «Наши эмоции»;

Третий модуль - «Мы вместе играем»;

Четвертый модуль - «Мы вместе живем».

На первом учебном этапе, (2001-2004 гг.) в эксперименте участвовали 20 детей: 10 - в экспериментальной группе (ГБОУ № 2022) и 10 - в контрольной (№ 1948 и № 1513). На втором (2004-2007 гг.) также 20 детей: 10 в экспериментальной (ГБОУ № 2022) и 10 - в контрольной (детский сад № 1948 и № 2030). На третьем учебном этапе - (2007-2010 гг.) в экспериментальную группу вошли 18 детей (ГБОУ № 2022) и 10 детей (ЦРР № 2030) в контрольную. В четвертом учебном этапе - (2010-2014 гг.) приняли участие 20 детей: по 10 человек в каждой группе - в экспериментальной (ГБОУ № 2022) и в контрольной из группы дневного пребывания для детей-инвалидов Марфо-Мариинской обители.

Модульная система позволяла структурировать и систематизировать обучающий эксперимент за определенный учебный период, в пределах которого осуществлялось обучение и воспитание детей с множественными нарушениями с учетом их психо-физических индивидуальных особенностей и уровня развития психологических навыков. Планирование и организация воспитательного процесса содействовало сочетанию традиционных видов занятий и их интеграции в различные виды детской деятельности.

Первый модуль - «Ребенок и взрослый в окружающем мире»

Основной целью занятий этого этапа была стимуляция эмоционального реагирования в специально организованной игровой деятельности, направленной на возможно более широкое побуждение детей и проявлению эмоций и, главное, к возникновению у них желания и формированию умения общаться с окружающими. Для этого ставились и решались задачи:

- развития активного внимания и зрительно-моторной координации как основы эмоционального реагирования;
- стимулирование проявлений эмоционального отклика на тактильные взаимодействия и игры, развивающие сенсорную сферу;
- формирования мотивации к возникновению адекватной, положительной эмоциональной реакции и ее поддержанию в разных видах деятельности;
- развития сенсорных, двигательного и коммуникативного компонентов как способа пробуждения у детей и закрепления различных форм эмоционального реагирования.

Рассмотрим более подробно педагогические условия, способствующие формированию эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в ходе реализации задач первого периода обучения.

Занятия с детьми проводились три раза в неделю в виде подгруппы и индивидуально (длительностью 20-30 мин), также раз в две недели для родителей давались консультации, мастер-классы, на которых раскрывались цели и задачи каждого задания, рекомендации для выполнения их дома.

В табл. 7 детально разъяснены этапы развития механизма эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями при их контактах со взрослым в эмоционально насыщенной игровой деятельности. Она отражает содержание трех блоков занятий первого модуля. Расширение возможностей развития двигательного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями

происходит на основе обобщения опыта двигательных реакций в различных предметно-игровых ситуациях. Для этого ребенок учится овладению отдельными умениями и навыками, подлежащими систематизации (восприятие и выполнение действий по образцу в совместной со взрослым деятельности и т. п.).

Таблица 7. Механизм развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в первом модуле.

1-й блок	2-й блок	3-й блок
Постепенная адаптация детей к эмоционально насыщенной деятельности и их включение в нее	Вызывание средствами сенсорных компонентов произвольных, но целенаправленных реакций при восприятии эмоционально насыщенной деятельности	Вызывание средствами сенсорного и коммуникативного компонентов длительных произвольных и адекватных эмоциональных реакций при выполнении эмоционально насыщенной деятельности
<i>Содержание последовательных этапов работы</i>		
<p><i>Первый:</i> ребенок находится в поле деятельности, но в ней не участвует.</p> <p><i>Второй:</i> ребенок с помощью взрослого кратковременно привлекается к деятельности.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок совместно со взрослым выполняет отдельное действие и отстраняется, но еще не выключается из деятельности.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок выполняет действия совместно со взрослым</p>	<p><i>Первый:</i> ребенок пассивен, его внимание не направлено на ситуацию.</p> <p><i>Второй:</i> ребенок пассивен, но взрослый акцентирует его внимание на ситуации и с помощью совместных жестов и мимики побуждает к реакции на нее.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок частично фиксирует внимание на ситуации деятельности и с помощью взрослого подражает его эмоциональным реакциям.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок фиксирует внимание на деятельности и реагирует на ярко выраженные эмоции.</p>	<p><i>Первый:</i> ребенок фиксирует внимание на деятельности и выполняет ее совместно со взрослым.</p> <p><i>Второй:</i> ребенок реагирует на ситуации новизны, проявляет нетерпение, любопытство, используя указательные жесты и подражая действиям взрослого.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок активно воспринимает эмоционально насыщенную ситуацию и выполняет действия по образцу.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок активно проявляет разнообразные эмоции и может адекватно использовать их в деятельности</p>

Для стимуляции эмоционального реагирования этих детей в представленных в таблице формах деятельности целенаправленно использовались такие приемы:

- яркая выраженность эмоциональных реакций взрослых, интонированная речь, демонстрация неожиданных стимулов;
- выполнение сопряжено-отраженных действий вслед за тем, как их показывал взрослый;
- стимуляция и поддержка любых ответных реакций ребенка и проявлений по поводу совместных предметных действий, интереса, любознательности, вопросов, просьб, вопросительных жестов или демонстрации знаков в пиктограмме;
- комментирование взрослым эмоционального состояния ребенка в процессе совместной игровой деятельности и происходящих событий, их объяснение этих ситуаций с помощью невербальных и вербальных средств;
- создание проблемных практических ситуаций через имитацию эмоционально насыщенных речевых и неречевых звуков при подражании животным и копировании действий взрослого;
- опосредованное эмоциональное общение через игрушки;
- показ, рассматривание, сравнение парных предметов, активные действия с ними, сопровождающиеся проявлениями эмоционального отношения к ним, демонстрация видео-сюжетов и их комментирование;
- комментированное рисование и конструирование на фланелеграфе знакомых для ребенка ситуаций.

Организуя соответствующие ситуации, взрослый показывает ребенку образцы проявлений разных эмоций (например, радости), помогает ему в выполнении мимических упражнений, учит использовать при этом невербальные средства – движения рук, жесты «хорошо», «здорово», демонстрирует схематичные изображения подобных эмоции при конструировании рисунков, при сопоставлении картинок, иллюстрирующих состояния тела, выражения лица и т.п. В наблюдениях за детьми обнаружилось, что для стимуляции у них эмоциональных реакций можно эффективно использовать следующие ситуации:

- искусственную демонстрацию педагогами и родителями непонимания их желаний, потребностей и намерений;

- создание у ребенка некоторого эмоционального подъема в результате его «заражения» этим состоянием от взрослого или от сверстников (например, при выполнении музыкально-ритмических движений, в подвижных играх, в забавах с мыльными пузырями и солнечными зайчиками, музыкальными игрушками и инструментами);

- порицание или похвала ребенка в совместных предметных действиях со взрослыми и со сверстниками;

- новизну ситуации и различные сюрпризные моменты.

Структура и содержание коррекционно-развивающих занятий первого модуля представлены в схеме на рис 8.

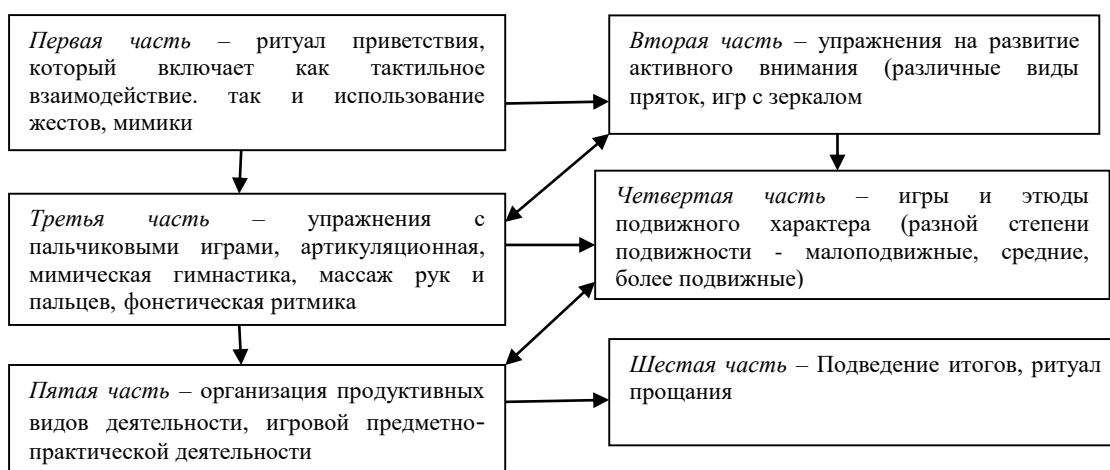


Рисунок 8. Содержание коррекционно-развивающих занятий первого учебного модуля

До обучения большинству детей было крайне трудно обследовать предметы. Поэтому мы старались для каждого найти и использовать наиболее оптимальный прием обследования и помочь усвоить его. Например, увидеть предмет, взять его в руки, попытаться рассмотреть его (зрительный контроль), затем ощупать его сначала одной рукой, потом подключить другую и действовать уже обеими руками; после этого попытаться извлечь из предмета возможные слуховые впечатления

Перечисленные приемы способствуют концентрации внимания ребенка на игровых действиях и побуждают его к эмоциональным реакциям и некоторым речевым проявлениям, выражающимся в лепетных словах или жестах. Нейрофизиологический механизм, отвечающий за развертывание эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями, выражен слабо. Вследствие этого представляется необходимым и перспективным его развитие в разнообразных видах деятельности и формирование навыков переноса его способов на действия с предметами, на взаимодействия с окружающими людьми. При достижении положительных результатов эмоциональное реагирование начинает основываться на активизации подражательной, двигательной стимуляции в передаче эмоциональных составляющих коммуникативного, сенсорно-познавательного и других его компонентов. Развитию эмоционального реагирования способствуют особые способы содействия: комментирование всех событий в процессе выполнения действий, как сопряженно-отраженных, так и по подражанию; постоянное положительное подкрепление и поддержка самостоятельных эмоциональных проявлений ребенка.

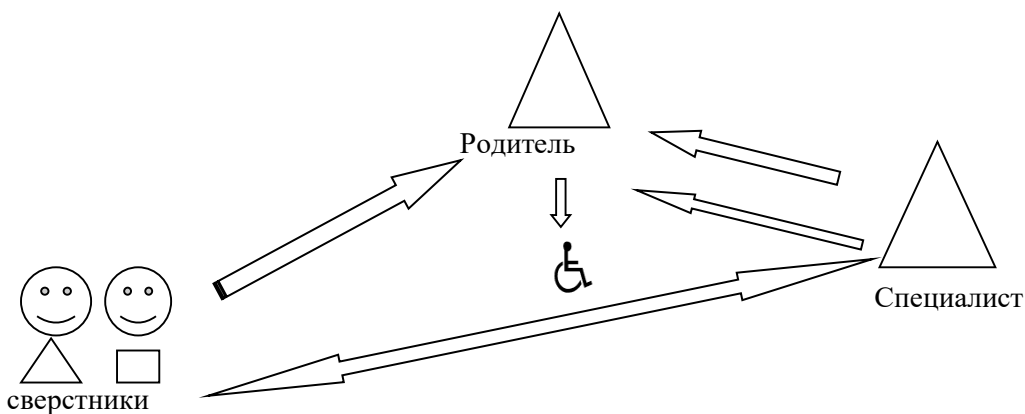


Рисунок 9. Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса в первом учебном модуле

Закреплением материала занимаются родители, активизирующие освоенные навыки в предметно-практических и речевых ситуациях.

На рис. 9 схематично показаны связи, возникающие при взаимодействии участников коррекционно-развивающего процесса первого

учебного модуля. Специалист направляет игровую деятельность ребенка, стимулирует проявления им эмоциональных реакций. Влияние педагога распространяется и на родителей. Они становятся участниками сопряжено-отраженных действий с ребенком. В групповых занятиях на данном этапе между детьми еще не достигается прямое взаимодействие, подразумевающее обмен эмоциональными состояниями.

Созданию положительного эмоционального фона в детской группе способствует спокойное, доброжелательное, эмоционально окрашенное отношение педагога, который постепенно вовлекает детей в деятельность. Для ребенка с множественными нарушениями характерен длительный период адаптации к новым условиям, а потому вначале он лишь пассивно созерцает происходящее. Педагог действует на некотором расстоянии от него, организует игры скорее, как бы с участием родителя, побуждая ребенка пока лишь к наблюдениям как за его действиями, так и за действиями родителя. Постепенно интенсивность деятельности и вовлеченность ее участников увеличиваются, вся ситуация переориентируется с родителя на ребенка. На этом этапе нельзя допускать воздействия большого числа раздражителей, так как это может вызвать эмоциональное пресыщение, спровоцировать негативные реакции ребенка и привести к его отказу от работы. Поэтому все стимулы даются дозированно, кратковременно, но поступательно.

Для формирования эмоционального единства группы предусмотрены специально подобранные игровые и коммуникативные ситуации, музыкально-ритмические игры, предполагающие эмоциональное «заражение» детей друг от друга и поддерживающие общий ритм движений. К ним относятся: игры на развитие внимания и зрительно-моторной координации; тактильные игры; игры, предполагающие изменение положения тела ребенка; игры, вызывающие определенную эмоциональную реакцию; игры на подражание речевым и предметным действиям (сопряженное и отраженное выполнение действий; предметные действия по подражанию взрослому и их соотнесение с действиями партнера); а также проговаривания текстов потешек,

драматизации детских песенок и стихов; моделирования предметных ситуаций с эмоциональными проявлениями.

Накапливая опыт предметных и коммуникативных действий, дети учатся понимать их цель, соотносить ее с результатами (получилось или нет), выделять средства ее осуществления (обращаться за помощью ко взрослому, выражать свои желания через интонации, звукоподражания, лепетные слова). Педагог привлекает их внимание к слухо-зрительному сосредоточению на собственной речи, стимулирует попытки подражания артикуляции, учит контролировать ее. Это достигается благодаря использованию приемов:

- созданию проблемных ситуаций, для решения которых необходимо речевое подражание взрослому, или ответных реакций на основе альтернативных средств коммуникации;

- привлечению внимания к различным частям лица и тела говорящего (глазам, губам, щекам, рукам, общей мимике);

- подчеркнутой демонстрации ожидания эмоциональной активности со стороны ребенка;

- ответам за самого ребенка (от его лица), а в случае его активности - подкреплением его эмоций мимикой взрослого;

- постоянным комментированием в речи (простыми фразами), происходящих вокруг ребенка событий, повторением звуковых реакций ребенка и их обыгрыванием (путем наращивания звуков до слогов или отдельных слов), похвалами и порицаниями.

Постепенно ребенок начинает осознавать возможности и значения своих собственных движений и ощущений, как средств обследования окружающей среды и достижения взаимопонимания со взрослым. На мобилизацию двигательного компонента ориентированы приемы, предусматривающие выделение эмоционального отношения к проблемным ситуациям и его стимулирование.

Педагогическое воздействие в этом периоде работы осуществляется в несколько этапов. Первым является вовлечение двигательного компонента по

подражанию и образцу и мобилизация определенных усилий в этой сфере. С опорой на демонстрацию и подражание педагог предлагает детям выполнять движения, способствующие их ориентировке в частях собственного тела, нахождению удобных поз, прослеживанию за передвигающимися предметами, концентрации и удержанию на них внимания. Вызываемые у ребенка ответные действия соотносятся со звуком и ситуацией.

Для полноты восприятия учебных ситуаций и возможности их разрешения педагог обращается к использованию межанализаторных связей. Опора на слухо-двигательные связи возможна, например, в таких ситуациях: при определенном звучании ребенок должен выполнить заданное движение - похлопать в ладоши или руками по животу, потопать ногой, помигать глазами, покатать по животу или по бокам шарик, сопровождая свои действия доступными ему речевыми проявлениями (звукоподражанием, лепетными словами), свидетельствующие об осознании им местоположения предмета или о стремлении к его поиску. Слухо-зрительные связи способствуют также выполнению заданий, в контексте которых ребенок должен либо показать игрушку (картинку), либо закрыть ее ладонью, воспроизвести предусмотренные движения с предметом. На слухо-тактильных связях основываются задания, в которых дети касаются рукой (пальцами) различных кусочков меха, шерсти, бархата, поверхностей наждачной бумаги, мокрого песка. Слуховой компонент эмоционального реагирования напрямую задействован в заданиях, в которых детям предстоит извлекать звуки из музыкальных инструментов. Все эти способы деятельности акцентируют их внимание на ощущениях собственного тела, на попытках преодолеть столь привычный для них дискомфорт.

На втором этапе обучения ставятся задачи активизации сенсорных компонентов эмоционального реагирования по подражанию и по образцу. Педагог фиксирует внимание ребенка на предметах, на их внешнем виде, на том, какие звуки эти объекты могут издавать, на их местоположении и возможных его изменениях, используя их структурированное обследование в

пространстве и обязательно сопровождая все действия демонстрацией эмоционального отношения к ним.

Формирование эмоционального реагирования с акцентированием на двигательном и сенсорных компонентах сопровождается доступными детям типами коммуникаций - сообщениями, вопросами, побуждениями, отрицанием и т. п. Дети выполняют различные действия с предметами, делают попытки ознакомиться с их свойствами, проявляют различные, порой отрицательные реакции на своеобразие их внешнего вида или внутреннего оформления (привыкнув к определенным издаваемым звукам, они стремятся извлекать их из некоторых совсем не подходящих для этого предметов).

Становление двигательного и сенсорных компонентов эмоционального реагирования происходило в результате реальных действий детей с предметами. Для расширения диапазона этих действий в педагогическую технологию целенаправленно включались различные упражнения, предусматривающие развитие разных реакций: на появление или исчезновение предмета; на выделение главного и второстепенного в его признаках; на изменения в его состоянии и свойствах под влиянием определенных действий; на применение сенсорных эталонов при использовании знакомых предметов в разнообразных видах деятельности (конструировании, продуктивной и игровой, в проблемных ситуациях, в работе по развитию тонкой моторики). После подобной предварительной работы те же предметы предъявлялись на наглядно-образном уровне, например, в сериях сюжетных картинок, отражающих взаимодействия детей с предметами и их эмоциональное отношение к ним.

Особое внимание уделялось развитию двигательных, сенсорных и коммуникативных навыков по образцу. Проводились специальные занятия по формированию алгоритма повторности, ориентированные на часто употребляемые движения с предметами, имеющими различающиеся сенсорные характеристики, на повторяющиеся цепочки слов, жестов или пиктограмм. Дети сопряжено со взрослым проговаривали и воспроизводили

разные действия, следуя содержанию речевых текстов. Взрослый поощрял их к воспроизведению эмоциональных состояний, описанных в тексте, в сочетании с ритмичными движениями рук или ног, к использованию жестов или пиктограмм вместо пропущенных слов.

Развитию ритмических способностей детей также способствовали занятия фонетической ритмикой. Нам представлялось важным научить безречевых детей передавать ритм с помощью гласных и отдельных согласных звуков, произносимых согласованного с определенными движениями.

Формирование сенсорных компонентов эмоционального реагирования предусматривало развитие не только зрительного, слухового, тактильного, но и осязательного и обонятельного восприятий детей. Работа над слуховым восприятием проводилась одновременно с развитием тактильного: изучая поверхность предметов, ребенок производил при этом различные звучания – похлопывал, постукивал рукой или самим предметом, извлекал звуки из разных детских музыкальных инструментов, или материалов (ткани, бумаги, пластика и др). При этом оказывался задействованным и коммуникативный компонент. Одним из инструментов, повышающих эффективность работы педагога, служили альтернативные средства коммуникации в виде жестов, пиктограмм, или слов, дополняющих отсутствующие речевые элементы при драматизациях, просмотрах серий картин, комментированном рисовании сюжетов и ситуаций. Такие занятия помогали систематизировать опыт эмоционального взаимодействия детей и взрослых.

Наблюдения за формированием начальных произвольных проявлений эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития позволили выявить, что у детей первой группы была резко нарушена смысловая ориентировка в заданиях. Поэтому для их выполнения обязательно требовалась сопряженная со взрослым деятельность с повторением всех действий. Эмоциональные проявления детей не всегда были адекватны тем или иным ситуациям. Во второй группе также наблюдались нарушения смысловой ориентировки в заданиях, тем не менее

совместная деятельность приводила их к устойчивому подражанию действиям и эмоциям взрослого. Дети третьей группы с помощью взрослых овладевали целенаправленной ориентировкой, самостоятельно следуя образцу двигательных, предметных и коммуникативных действий педагога. В четвертой группе дети хорошо ориентировались на образец действий, но их эмоциональные реакции не всегда были адекватными и оправданными ситуацией. В дальнейшем мы учли и реализовали потребность в некотором изменении задач индивидуальных занятий с акцентированием внимания на коррекции выявленных недостатков.

Второй модуль - «Наши эмоции»

Цель занятий этого модуля состояла в развитии у детей способности восприятия различных эмоциональных состояний и их понимания. Ее достижение требовало решения системы взаимосвязанных задач:

- развития у детей способности к идентификации эмоциональных состояний в процессе различных видов деятельности;
- их обучения различению эмоциональных состояний и адекватной произвольной реакции на них;
- формирования произвольно контролировать и выражать свои настроения и потребности с помощью пантомимических и мимических средств;
 - осознания и освоения понятийного значения слов, обозначающих эмоции;
 - установления и понимания причинно-следственных связей между действиями с предметами и возникающими эмоциями.

В табл. 8 поэтапно рассмотрен механизм развития эмоционального реагирования у детей в данном учебном модуле. В течение всего периода реализации данного модуля подгрупповые и индивидуальные занятия проводились три раза в неделю (по 25-30 мин), а раз в две недели проходили дополнительные консультации с родителями.

Таблица 8. Механизм развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в втором модуле

1-й блок	2-й блок	3-й блок
Восприятие эмоциональных состояний и подражание им на невербальном уровне	Понимание эмоциональных состояний и их обозначение на вербальном уровне	Различение эмоциональных состояний и понимание причинно-следственных связей между изменениями в деятельности и поведением людей, а также сменой их эмоциональных состояний
Содержание последовательных этапов работы		
<p><i>Первый:</i> взрослый выполняет с ребенком все действия; ребенок наблюдает за ним, взрослый воспроизводит динамическую артикуляционную гимнастику на лице ребенка; вместе они изучают изменения лица, отражающие определенные эмоции.</p> <p><i>Второй:</i> взрослый находится за спиной ребенка, все движения, и артикуляционную гимнастику он выполняет перед зеркалом; ребенок совместно со взрослым изучает выражение своего лица и сличает его с другими выражениями, представленными в масках.</p> <p><i>Третий:</i> взрослый находится рядом с ребенком, который пытается подражать его действиям; взрослый помогает ему в этом; ребенок изучает получившееся выражение лица и сличает его с маской.</p> <p><i>Четвертый:</i> взрослый находится на некотором расстоянии от ребенка, который воспроизводит его действия по образцу; взрослый редко помогает ему в передаче эмоциональных состояний; ребенок сравнивает через зеркало, получившееся у него выражение с объемной маской.</p> <p><i>Пятый:</i> ребенок выполняет задание по графическому изображению, самостоятельно воспроизводя и показывая заданную эмоцию</p>	<p><i>Первый:</i> демонстрируя действия, жесты, мимику, словесную интонацию, которые характеризуют те или иные эмоции, взрослый дает им названия, ребенок подражает ему, но может не называть эмоции.</p> <p><i>Второй:</i> показ действий, жестов, мимики, изображений, сопровождающийся словесным определением эмоций; ребенок подражает этим действиям, частично припоминает названия эмоций.</p> <p><i>Третий:</i> при показе жестов, мимики, картин ребенок с помощью взрослого называет эмоции.</p> <p><i>Четвертый:</i> осуществляется живая демонстрация мимики и сравнение ее с изображением на сюжетной картинке, ребенок называет эмоцию (отвечает на вопрос: «Покажи, кто там смеется, а ты?»).</p> <p><i>Пятый:</i> ребенок по просьбе взрослого показывает изображение, затем самостоятельно воспроизводит такую же мимику и указывает на ее отражение в изображениях</p>	<p><i>Первый:</i> взрослый выполняет действия и показывает его результаты; ребенок наблюдает; затем взрослый обобщает увиденное.</p> <p><i>Второй:</i> взрослый выполняет действия совместно с ребенком и обобщает их результаты, говоря: «Мы делали то-то и у нас получилось. Нам весело».</p> <p><i>Третий:</i> взрослый начинает, а ребенок заканчивает действие (взрослый делает обобщение);</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок выполняет действие и затем сам обобщает его результаты с помощью взрослого;</p> <p><i>Пятый:</i> взрослый показывает картинки с изображением двух сюжетов и вместе с ребенком сопоставляет и обобщает их содержание.</p> <p><i>Шестой:</i> взрослый читает рассказ, передающий причинно-следственные связи сюжета затем обобщает их; ребенок слушает его</p>

В схеме на рис. 10 отражена последовательность построения коррекционно-развивающих занятий второго модуля. Взаимодействие детей, имеющих множественные нарушения развития, со взрослыми и сверстниками постепенно претерпевает изменения. Структура взаимодействия всех участников занятий второго модуля схематически представлена на рис. 11

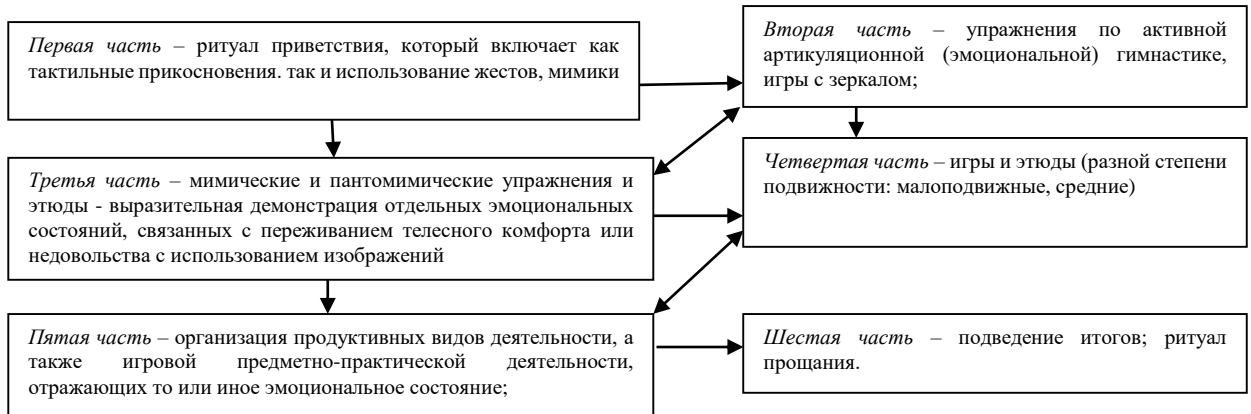


Рисунок 10. Содержание коррекционно-развивающих занятий второго учебного модуля

Сопоставление со схемой на рис. 9 наглядно демонстрирует произошедшие различия. Педагог продолжает направлять игровую ситуацию, постоянно стимулируя эмоциональные реакции партнеров. Причем его влияние распространяется как на ребенка, так на родителя и сверстников (если они присутствуют). На групповых занятиях между детьми уже возникают хотя и кратковременные, но прямые реакции друг на друга и на присутствующих взрослых.

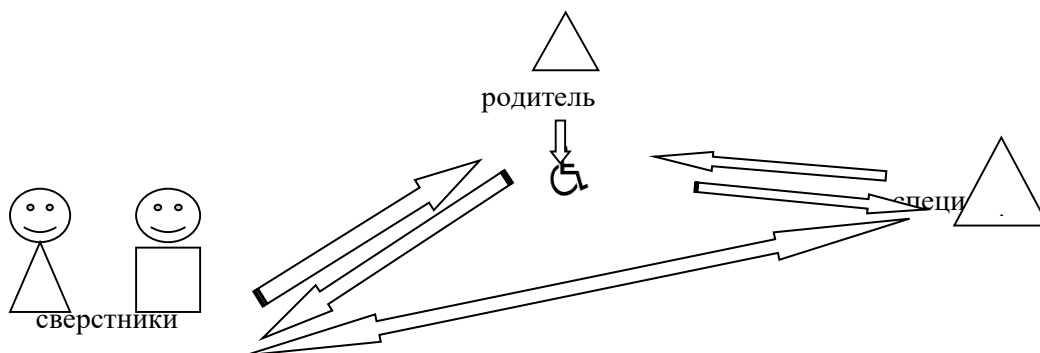


Рисунок 11. Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса во второго учебного модуля

Во время занятий педагог руководствуется определенными требованиями: - эмоциональные реакции ребенка должны достигаться благодаря воспроизведению эмоций взрослого;

- оказание помощи носит постепенно сокращающийся характер;
- выбор ребенком реакции (двигательной, сенсорной, речевой) осуществляется исходя из двух-трех предложенных вариантов.

К началу обучения у детей с множественными нарушениями развития уже сформированы отдельные игровые действия с использованием предметов-заместителей. Действия замещения сами по себе побуждают ребенка ориентироваться на способ употребления предмета и подыскивать аналоги, которые он может использовать в качестве заменителя устраненного предмета и эмоционально правильно реагировать на него.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром, с элементарными математическими представлениями, с изобразительной и конструктивной деятельностью выполняются упражнения, предусматривающие расширение спектра эмоционального реагирования детей. К ним относятся упражнения на сравнение и соотнесение сенсорных эталонов с эмоциональными состояниями: по цвету; по форме (отрицательные эмоции передаются угловыми формами, положительные - округлыми); по величине (при сравнении с другими величинами); по свойствам (все предметы бывают приятными и неприятными, например, на вкус); по ощущениям (тактильным, слуховым, зрительным); по времени (например, в связи с изменениями времен года: зима - веселые праздники, удивление, вызванное от красоты снежинок; грусть, боль от замерзших от холода рук); по функциональности (разные эмоциональные реакции могут возникать в зависимости от выполнения тех или иных действий, связанных с настроением персонажей). Перечисленные приемы эффективно используются для расширения объема познавательной деятельности детей, развития их тонкой моторики. Применяли способ - добавление слов (пиктограмм, жестов) к предложению или к тексту, отображающему интересную для детей практическую ситуацию.

Ритмическая организация занятий предполагает определенную направленность на дифференциацию эмоций. Детей учили ориентироваться на ритм симметрии: «Найди половину лица».

Восприятие и понимание эмоциональных состояний прорабатывается в ряде последовательных занятий (подробно представлены в табл. 8). Вначале особое внимание уделяется развитию двигательного комплекса при воспроизведении по подражанию эмоционального состояния с участием движений тела, рук и соответствующего выражения лица. Выполнение подобных заданий сопровождается ознакомлением детей с основными эмоциональными состояниями, которые могут быть представлены в объемном виде (например, в масках). Успешно используются парные картинки (фотографии, схемы лиц, жестов и положений тела во время того или иного эмоционального состояния): ребенку дается изображение, а он старается подобрать к нему парное. Затем для восприятия, идентификации и воспроизведения предлагаются мимические выражения или позы, соотнесенные с реальными действиями; сначала их демонстрирует взрослый, потом воспроизводит сам ребенок. Подбираются пары сюжетных картинок. Педагог после собственного показа эмоционального выражения помогает ребенку повторить его. После этого приступают к противопоставлению эмоций по их смысловому содержанию: удивление - радость; грусть - удивление; страх - усталость. Детей учат воспроизводить, на произвольном уровне, выражением лица эмоциональные состояния, сначала следуя изображению на картинке, а затем по словесной просьбе: «Покажи, как ты испугался, а потом рассмеялся».

Осознание способов воспроизведения эмоциональных состояний достигается при ориентировке на собственные ощущения. В процессе этой работы дети знакомятся с междометиями, сопровождающими те или иные эмоциональные проявления. Для их подкрепления и лучшего запоминания выполняются соответствующие движения различного характера (подробнее см. в приложении 2, табл. 1-5).

На следующем этапе работы дети участвуют в создании моделей, отображающих разные эмоциональные состояния. Сначала они под руководством взрослого объединяют ряд ассоциативных изображений или предметов, относящихся к одной эмоции, связанных общей сенсорной основой. Все действия производятся с использованием наборов инструментов и дидактических материалов: в одном ящике содержатся детские музыкальные инструменты, в другом - материалы, в третьем - цветные карточки. В ходе сопряженно-отраженной работы взрослый объясняет и уточняет, с чем соотносится тот или иной предмет.

Завершающим этапом становится формирование в определенной последовательности понимания детьми причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями. Сначала они овладевают навыками выявления таких связей на двигательном уровне. При выполнении различных движений и действий с предметами обращается внимание на эмоциональное отношение ребенка к производимому к действию. В этом помогают указательные вопросы, связанные с обозначением местоположения предметов. В такой работе важно, чтобы дети понимали значение движений при ориентировании в пространстве, а также стремились к выражению адекватных эмоций.

Навыки осознания причинно-следственных связей эмоциональных состояний формируются на сенсорном уровне. Этому способствуют указательные и выразительные жесты, сопоставления парных картинок с ярким выделением свойств предметов, вызывающих разные эмоциональные отношения (снег холодный - замерзли руки: «Грустная девочка греет свои руки»). Затем сравниваются парные картинки: девочка греет руки - девочка в варежках. Рассматривание подобных практических ситуаций сопровождается произнесением междометий, подчеркивающих эмоциональные чувства персонажей или собственные ощущения ребенка. Изменение состояния предмета, с которым действует ребенок так же влияет на его эмоциональное отношение: непосредственное воздействие на предмет показывает, что тот может передвигаться под влиянием внешней причины. Подбираются пары,

раскрывающее различные состояния объектов: полный и пустой стакан молока (вопросительное выражение лица - «Где?»); темная комната (страшно), загорелась лампочка (весело). Постоянно анализируются причины изменений состояний и мест расположения предметов (чашка стоит, а вдруг упала. Мама ругает мальчика - «Почему?»). Целесообразно использовать наглядные схемы, отражающие причинно-следственные связи, пиктограммы.

На предшествующих этапах работы ребенок уже приобрел понимание того, что при ознакомлении с окружающим миром он сталкивается с самыми разнообразными предметами и объектами, которые могут вызывать у него разные эмоциональные состояния (приятные и неприятные), и потому к ним следует проявлять адекватные отношения. Такое осознание достигается через ситуативное понимание возможности предметов действовать самостоятельно. Действуя с различными предметами, педагоги учат детей адекватно относиться к ним, правильно оценивать их внешний вид, проявлять реакции, соответствующие коммуникативному компоненту эмоционального реагирования: задавать вопросы, издавать восклицания, выказывать радость открытия или удивление от неожиданности, разочарование от неудачи.

Навыки понимания и отражения в эмоциональных реакциях причинно-следственных связей успешнее осваиваются на наглядно-образной основе. Педагог указывает начало схемы причинно-следственных отношений, ребенок предлагает их продолжение, выбрав соответствующую пиктограмму, а затем их завершение. Возможен и такой вариант: по известному началу или середине, или концу ситуации ребенок находит нужную пиктограмму.

На занятиях широко используются компьютерные технологии – просмотр презентаций с изображением эмоциональных состояний людей и детей на соответствующем цветовом фоне, видеосюжетов, демонстрирующих реальные игровые действия детей и их эмоциональные состояния, коротких мультфильмов. При этом детям предлагается угадать, какое действие производит ребенок-персонаж видеофильма и какие эмоциональные чувства он может при этом проявить. Лучше всего дети воспринимают положительные

и отрицательные эмоции (восторг или гнев), обладающие четкой выраженностью. Поэтому сначала их знакомят именно с ними в различных игровых и жизненных ситуациях, а несколько позже дополняют их арсенал представлениями о других эмоциях.

Параллельно и постоянно ведется работа по ознакомлению с эмоциональной лексикой и ее введению как в пассивный, так и в активный словарь детей, а также по отражению причинно-следственных связей на словесно-образном уровне. Для этого педагог организует инсценировки небольшого текста или истории, передающие причинно-следственные отношения между действующими объектами, предметами или людьми и соответствующие им эмоциональные проявления (подробное описание таких заданий дано в приложении 2, табл. 2).

Опыт обучения детей, обладающих *очень низким уровнем* двигательного компонента эмоционального реагирования (*первая группа*), как мы уже отмечали, в обеих сравниваемых группах были дети четырех выделенных в 2.4. уровней. При рассмотрении работы по учебным модулям мы имеем ввиду детей экспериментальных групп, показывает, что они долгое время не в состоянии эмоционально подражать взрослому. Дети во *второй группе (с низким уровнем)* способны к приблизительной передаче эмоциональных проявлений после многократного совместного повторения, но при этом не достигается понимание причинно-следственных связей, которые обуславливают возникновение той или иной эмоции. У детей, отнесенных нами к *третьей группе (средний уровень)* отмечались более выраженные и разнообразные проявления положительных эмоций, но контроль за их реакциями осуществляет взрослый. Дети в *четвертой группе (уровень выше среднего)* обнаруживают более внимательное и осмысленное отношение к эмоциональным реакциям окружающих людей, понимание причинно-следственных связей, приводящих к их возникновению. Для них характерны более активные крупные и тонкие движения, а также определенная избирательность познавательного и социального интересов.

Третий учебный модуль «Мы вместе играем»

На этом этапе обучения основной целью становится формирование навыков реализации эмоциональных состояний при взаимодействии со сверстниками в инклюзивной среде. Для этого необходима реализация задач:

- закрепление навыков эмоционального реагирования в специально организованных играх, в драматизации, в проблемных ситуациях;
- формирование способности отражать эмоциональные чувства на подражательно-исполнительском и творческом уровне в игровых этюдах;
- понимание эмоциональных проявлений окружающих людей в процессе наблюдений за ними на прогулках, по фотографиям;
- освоение эмоциональной лексики;
- формирование способности к сотрудничеству в детской среде.

Таблица 9. Механизм формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в третьем модуле

Активизация эмоциональной активности	Реализация эмоциональной активности	
1-й блок	2-й блок	3-й блок
Диадное взаимодействие (со взрослым)	Диадное взаимодействие (со сверстником)	Взаимодействие в подгруппе и в инклюзивной группе.
Задачи: научить детей осознавать свое поведение	Задачи: научить детей использовать в деятельности полученные раннее навыки; совместно со сверстником добиваться запланированного результата;	Задачи: формировать у детей положительный эмоциональный настрой, привить им новые формы поведения
Содержание последовательных этапов работы		
<i>Первый:</i> взрослый предлагает ребенку выполнять какую-нибудь деятельность на положительном эмоциональном настрое; как только ребенок теряет к ней интерес, он от работы отстраняется <i>Второй:</i> взрослый предлагает заняться какой-либо деятельностью, ребенок длительное время сохраняет внимание, но при	<i>Первый:</i> ребенок находится рядом со сверстником, никак с ним, не соприкасаясь и постепенно отстраняясь от него. <i>Второй:</i> ребенок выполняет намеченную деятельность только при помощи сверстника, но	<i>Первый:</i> ребенок выполняет все действия, исключительно основываясь на подражании, он пассивен и инертен в проявлении собственных эмоциональных реакций; <i>Второй:</i> ребенок не проявляет ни желания, ни инициативы, редко и

<p>возникновении трудностей отстраняется.</p> <p><i>Третий:</i> взрослый совместно с ребенком обсуждает план работы, необходимые материалы, возможный результат; на всем протяжении работы важно сохранить положительный настрой.</p> <p><i>Четвертый:</i> взрослый стимулирует ребенка к самостоятельному выбору деятельности и советует ему возможные варианты.</p> <p><i>Пятый:</i> ребенок выбирает деятельность, затем сам предлагает план ее выполнения и прогнозирует предполагаемый ее результат</p>	<p>через некоторое время отстраняется.</p> <p><i>Третий:</i> деятельность выполняется по подражанию сверстнику</p> <p><i>Четвертый:</i> участники пытаются планировать деятельность, но возникают спорные моменты, которые они не могут преодолеть.</p> <p><i>Пятый:</i> работа насыщена положительными эмоциями, заканчивается благополучно, дети чувствуют себя равноправными партнерами.</p>	<p>фрагментарно действует только при поддержке, не радуясь и не огорчаясь при этом.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок проявляет инициативу при одобрении взрослого, реагируя таким образом на положительную оценку.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок самостоятельно проявляет инициативу и бурно реагирует на положительную оценку, на неудачи реагирует негативно.</p> <p><i>Пятый:</i> ребенок самостоятельно выполняет деятельность, адекватно реагируя на все оценки.</p>
--	---	---

Занятия проводились два-три раза в неделю при посещении группы нормально развивающихся сверстников (средней возрастной группы). Родители участвовали в подготовке таких посещений, но на занятиях не присутствовали. В табл. 9 представлена методика работы в третьем учебном модуле, предусматривающая совершенствование механизма формирования навыков эмоционального реагирования детей изучаемой категории при взаимодействии со сверстниками.

Схема на рис. 12 отражает последовательную структуру и содержание занятий третьего модуля.

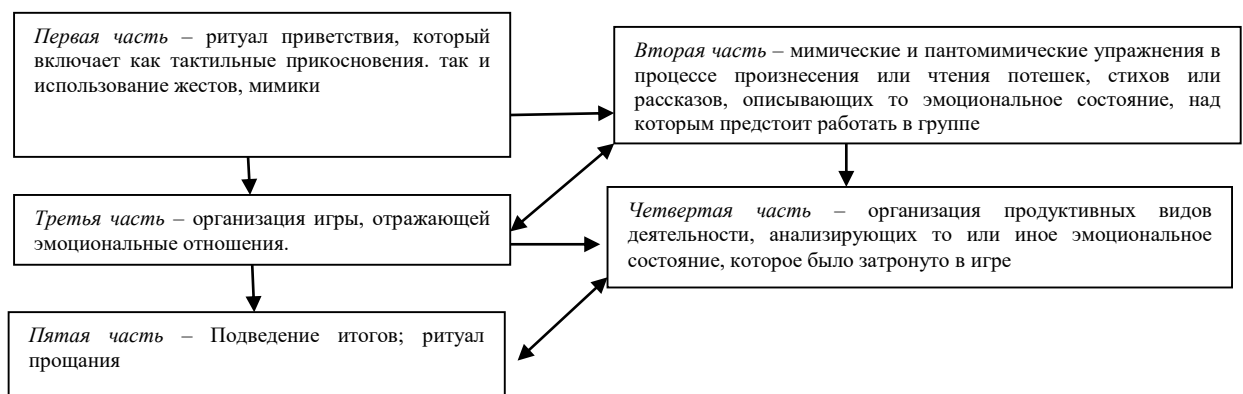


Рисунок 12. Содержание коррекционно-развивающих занятий третьего учебного модуля.

К этому периоду работы происходят важные изменения в характере взаимодействия между партнерами деятельности, особенно между сверстниками. Индивидуальные занятия проводятся с парами детей, которые подбираются с учетом психофизических особенностей партнеров: как правило, один ребенок из пары принадлежит к «сильной подгруппе» по уровню развития компонентов эмоционального реагирования, другой – к слабой. По такому же принципу подбираются пары, в которых один ребенок имеет нормальное развитие, другой - множественные нарушения. Первые из названных партнеров проявляют эмоциональные реакции более четко и ясно выражают свои намерения, мысли и желания, их партнеры заражаются эмоциями от них. Педагог сопровождает деятельность детей и при затруднениях оказывает им помощь, стимулирует эмоциональные реакции.

Подгрупповые занятия по два-три человека организуются на материале игр, требующих взаимодействия.

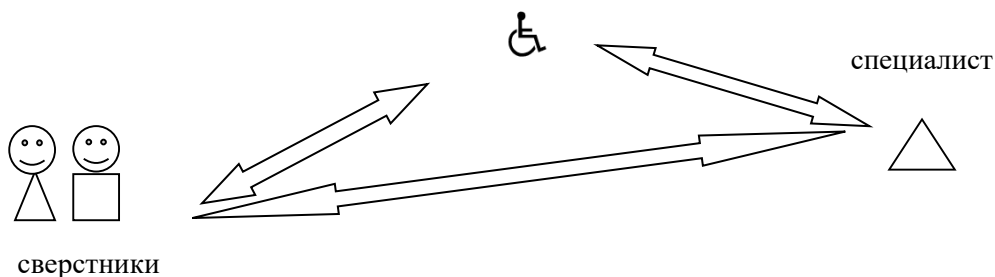


Рисунок 13. Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса в третьем модуле.

На рис. 13. при его сопоставлении с рис. 9 и 11 видно, как изменилось взаимодействие между участниками занятий. Высказывания, обращенные к педагогу, тот переадресовывает к более сильному партнеру в паре. Специально создаются проблемные ситуации, когда ребенок с множественными нарушениями ставится перед необходимостью обратиться за помощью к взрослому или к партнеру (не хватает пластилина; не получается одеть куклу). Детей стимулируют, чтобы они жестами и словесными высказываниями воспроизводили эмоциональные состояния, соответствующие ситуациям. Проводятся совместные игры с различными

предметами (в триаде или в диаде), направленные на отработку ритмической последовательности действий, выполняемых одновременно со сверстником или взрослым. Все действия в начале производятся медленно, речевые высказывания и эмоциональные проявления сопровождаются жестами, затем постепенно переходят к естественному темпу деятельности:

- задания на определение и изменение своих эмоциональных состояний - подвижные игры, театрализация с куклами «би-ба-бо», театр на фланелеграфе, речевые игры. При составлении речевого высказывания или определении правильной последовательности событий дети могут сверяться со знакомыми пиктограммами. Они сравнивают друг у друга группы пиктограмм, определяют по ним правильную последовательность действий, находят и исправляют ошибки.

Лучшими оказались результаты детей с множественными нарушениями, которые относились к группе с 3-им средним уровнем развития. В диадном и триадном взаимодействии со сверстниками, в специальной инклюзивной среде они действовали успешно и хорошо реализовывали свои возможности эмоционального реагирования. При увеличении числа участников они нуждались в сопровождении педагога, который помогал им справиться с возникающими трудностями, в том числе с изменениями эмоциональных состояний. Для детей, отнесенных к первой и второй группам (*с очень низким и низким уровнями*), также было важно их участие в специальном и инклюзивном процессе, потому что только в нем они могли привыкнуть находиться в коллективе, научиться понимать особенности взаимодействия между соучастниками, и сами становились его частицей и могли реализовать себя в какой-либо деятельности. Однако при этом рядом с ними всегда должен был находиться взрослый, регулирующий их действия и эмоции.

Четвертый учебный модуль - «Мы живем вместе»

Целевым направлением этого модуля было формирование навыков эмоционального реагирования детей и их реализация в различных видах деятельности. В связи с этим технология предусматривала решение задач:

- обучение детей межличностному взаимодействию в ходе специально созданных ситуаций и в самостоятельной деятельности (с использованием речевых и неречевых средств коммуникации);
- формирование способности выражать свое отношение к разным вариантам эмоционального поведения, и правильной оценке эмоционального состояния окружающих людей;
- активизация речевого поведения детей, что могло позволить им разрешать конфликтные ситуации.

Таблица 10. Механизм реализации навыков эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в четвертом модуле

Реализация усвоенных навыков эмоционального реагирования	
1-й блок	2-й блок
Специально-организованные условия	Свободная деятельность
<p><i>Задачи:</i> научить детей регулировать свое эмоциональное состояние, анализировать свои действия и сохранять положительное настроение в процессе специально организованной деятельности</p>	<p><i>Задачи:</i> научить детей переносить приобретенный опыт в новые ситуации и эмоционально адекватно реагировать на них, осознавая свое поведение</p>
Содержание последовательных этапов работы	
<p><i>Первый:</i> взрослый ставит перед ребенком определенные задачи, сопровождая и регулируя его деятельность, помогая ему.</p> <p><i>Второй:</i> взрослый помогает ребенку определить (наглядно или словесно) условия поведения в деятельности и контролирует его на расстоянии.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок ориентируется на действия окружающих детей, взрослый при необходимости регулирует его поведение.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок самостоятельно определяет свое поведение и регулирует его</p>	<p><i>Первый:</i> ребенок регулирует свое эмоциональное состояние и свои действия при непосредственном руководстве взрослого.</p> <p><i>Второй:</i> ребенок регулирует свое эмоциональное состояние под контролем взрослого.</p> <p><i>Третий:</i> ребенок частично самостоятельно выполняет свои эмоционально обусловленные действия; ему еще требуется словесная организация поведения со стороны взрослого.</p> <p><i>Четвертый:</i> ребенок самостоятельно регулирует свое эмоциональное состояние и поведение</p>

В табл. 10 подробно отражен процесс формирования у детей изучаемой категории механизма реализации собственных эмоциональных состояний при взаимодействии со сверстниками.

В схеме на рис. 14 представлены структура и содержание учебных занятий в четвертом модуле обучающего эксперимента. На этом этапе педагог оказывает лишь фрагментарную помощь при затруднениях, возникающих у детей с множественными нарушениями в инклюзивной образовательной среде. Участие родителей заключается в предварительной подготовке своего ребенка к новым социальным условиям взаимодействия со сверстниками в группе.

Схема на рис. 14. отражает изменившийся характер взаимодействий между участниками группового занятия.

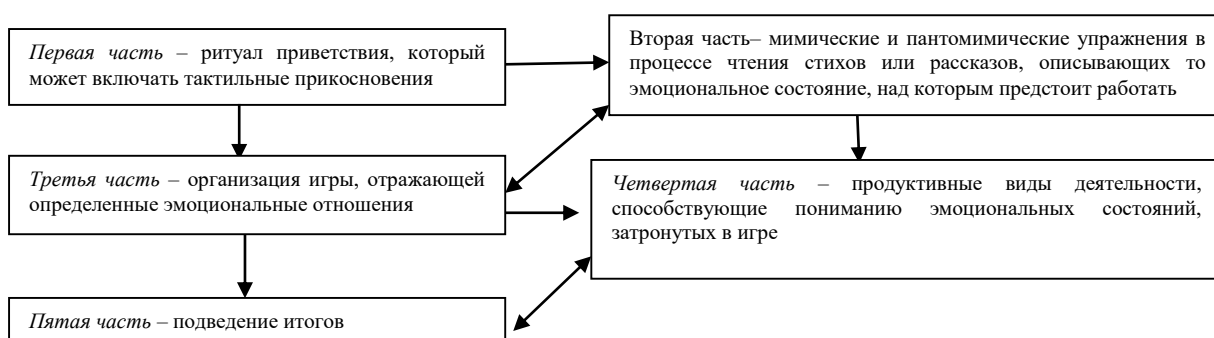


Рисунок 14. Структура и содержание коррекционно-развивающих занятий в четвертом учебном модуле

Наблюдения показывают, что на групповых занятиях между детьми устанавливаются продуктивные эмоциональные отношения, которые могут различаться по характеру – быть как положительным, так и отрицательным. Взрослый направляет поведение детей, имеющих множественные нарушения, при необходимости помогая им. На таких занятиях одновременно мобилизуются компоненты эмоционального реагирования – двигательный, сенсорный и коммуникативный - для того, чтобы эмоции воспринимались как естественное отражение субъект-субъектных, субъект-объектных отношений.

При этом коммуникативный компонент реализуется в виде речевых сообщений, звукоподражаний, жестов.

Работа ведется в нескольких направлениях: в трудовой деятельности - участие в выполнении задания с соблюдением последовательности действий, наблюдениями за действиями товарища; в бытовой деятельности - навыки самообслуживания, оценка своего внешнего вида, оценка окружения, помощь при уборке помещения; в разных формах культурно-продуктивной деятельности - рисовании, конструировании, сопровождаемых контактами между членами группы и эмоциональными реакциями, связанными с выполняемыми действиями.

Качественно изменяется и сама организация инклюзивного образовательного процесса, при котором дети овладевают конкретными, жизненно необходимыми навыками, осваивают умение выражать свои эмоциональные реакции и учатся понимать эмоциональные проявления окружающих. Усвоение социальных ролей и их различающихся функций, становится ключевым механизмом приобретения ребенком с множественными нарушениями развития социального опыта в процессе активной жизнедеятельности, а обретенный эмоциональный опыт превращается в средство воздействия на окружающих. Овладение этим опытом позволяет детям активно пользоваться доступными им видами деятельности и способами общения со сверстниками.

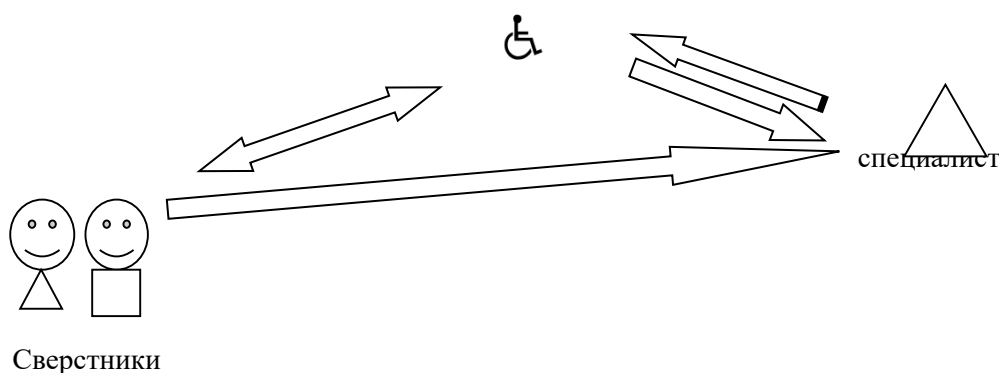


Рисунок 15. Взаимодействие внутри группы участников коррекционно-развивающего процесса в четвертом учебном модуле.

Своеобразие деятельности детей с множественными нарушениями развития состоит в ее предметной, ситуативной обусловленности. Поэтому и обучение должно иметь практическую, проектную направленность. Основными педагогическими средствами, как мы уже отмечали, являются различные виды деятельности - игровой, театрализованной, художественной, двигательной, музыкальной, коммуникативной, продуктивной.

Проективно-ориентированное обучение побуждает детей к исследованию, к самостоятельному поиску решений возникающих перед ними практических, проблемных ситуаций; педагог при этом выполняет консультативную и регулирующую роль. Безусловно, степень активного участия детей постоянно варьирует в зависимости от сроков и успешности их обучения, но главное, от их реальных возможностей и способностей. Каждый ребенок самостоятельно осмысливает и накапливает сведения и средства, необходимые ему для выполнения задания.

На занятиях постоянно ведется наблюдение за последовательностью событий (обязательное условие - четкая фиксация эмоциональной реакции в начале и в конце взаимодействия), за отношениями участников - пространственными, предметными, эмоциональными. При затруднениях ребенка, педагог помогает ему в выявлении последовательности событий с помощью вопросов: «Что ты делаешь?», «Что изменилось?», «Что случилось?». После завершения одного действия он сразу же фиксирует внимание детей на следующем событии: «Кто?», «Что делал?», «Теперь, что он делает?». Особенность речевого комментирования состоит в фиксации различающихся эмоциональных состояний, в подчеркивании их различий, зависящих от влияния разных факторов, от неоднозначных характеристик предметов. Для проектной деятельности избираются познавательные и наиболее близкие детям темы: «Наше здоровье», «Какие бывают дома», «Большой город», «Наша планета», «Кошкин дом»

В конце четвертого модуля обучающего эксперимента большинство детей с множественными нарушениями развития, отнесенных нами к группам

с 3-им и 4-м уровнями эмоционального реагирования (*средний и выше среднего*), адекватно проявляли разнообразные эмоциональные реакции и пользовались ими, активно действовали в инклюзивной среде. Воспитанники с выраженными умственными нарушениями, отнесенные к группе со 2-м (*низким*) уровнем развития, так же делали попытки выражать свои эмоциональные реакции, пользуясь невербальными средствами.

3.2. Результаты обучающего эксперимента

Разработанная педагогическая технология формирования эмоционального реагирования в специально организованной игровой деятельности позволяет дифференцировано подходить к процессу обучения детей с множественными нарушениями развития, что необходимо из-за больших различий в их состоянии и их возможностях. Так, в отношении одной группы детей процесс обучения мог ограничиться первым-вторым периодами, а для других детей, обнаруживших значительную положительную динамику развития, он расширялся, охватывая все четыре периода (в индивидуальном порядке). За время проведения обучающего эксперимента 12 детей (25%), занимаясь в течение трех лет, смогли освоить лишь задания первого модуля описанной технологии, но собственно по результатам деятельности у них тем не менее обнаружилась определенная динамика развития эмоционального реагирования в виде заражения эмоциями и своеобразных проявлений эмоциональной отзывчивости. 17 детей (35%), имеющие выраженные нарушения, в течение трех лет освоили материалы первых трех модулей педагогической технологии. У них положительная динамика сказалась в увеличении разнообразия эмоциональных реакций, в том, что они начали понимать предлагаемые эмоциональные ситуации при взаимодействии с взрослыми в выполняемой деятельности. Дети, при обследовании обнаружившие средний уровень развития (13 детей, 27%), овладели материалом трех учебных модулей и частично четвертого, что выразилось в

активизации их эмоционального реагирования в различных видах деятельности, в умении контролировать собственные проявления. Дети, обнаружившие уровень выше среднего (6 детей, 13%). Они успешно усвоили все четыре модули педагогической технологии, достигнутый ими уровень эмоционального реагирования позволял им включаться в инклюзивную образовательную среду.

Динамические наблюдения за участвующими в исследовании детьми послужили основанием для сопоставления и оценки возможностей обучаемости детей данной категории (согласно, приросту показателей компонентов эмоционального реагирования в процессе обучения по разработанной нами педагогической технологии). Исследование, основанное на анализе динамических рядов, показало, что дети, имеющие уровень развития *выше среднего*, вошедшие в экспериментальную группу, повысили возможности эмоционального реагирования за счет значительного улучшения состояния сенсорных компонентов: прирост составил от 0,6 до 1,1 единиц, при этом прирост темпов развития в двигательном и коммуникативном компонентах оказался менее выраженным: по 0,4 единицы в каждом. У детей, отнесенных к группам с 1-м и 2-м уровнями развития эмоционального реагирования, прирост двигательного, сенсорных и коммуникативного компонентов, показал выраженную динамику и составил от 0,7 до 1,1 единиц по отношению к их прежним показателям. Дети третьей группы, обладающие *средним уровнем*, по всем показателям показали стабильный, равномерный темп прироста от 0,8 до 0,9 единиц по отношению к прежним результатам.

Данные, приведенные в табл. 11, наглядно демонстрируют динамику развития двигательного компонента эмоционального реагирования в процессе обучения у детей всех уровней. В трех первых группах (нумерация групп соответствует уровням развития), несмотря на невысокие характеристики изучаемой функции в констатирующем эксперименте (т. е. до начала обучения), в результате создания определенных условий - нахождения

удобной позы при выполнении заданий, использования дополнительных приспособлений и т. п. - дети значительно повысили свои показатели.

По нашим наблюдениям, при выполнении двигательных заданий важно придерживаться методики их проведения: чередовать активные движения с релаксацией; от простых движений, которыми дети уже владеют, переходить к более сложным; в подвижных играх менять простые движения со сложными.

Таблица 11. Сопоставление показателей развития компонентов эмоционального реагирования до обучения и после него

Сравниваемые показатели	Показатели, достигнутые детьми экспериментальных групп, обладающими разными уровнями развития навыков			
	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень
Двигательный компонент				
Средние значения, в ед.				
•до обучения	1,7	1,9	2,5	3,5
•после обучения	2,5	2,7	3,3	3,9
Абсолютный прирост, в ед.	0,8	0,8	0,8	0,4
•темп роста, в %	147	142	132	111
•темп прироста, в %	47	42	32	11
Сенсорные компоненты				
Средние значения, в ед.				
•до обучения	1,2	1,7	2,3	3,2
•после обучения	1,9	2,8	3,2	3,8
Абсолютный прирост, в ед.	0,7	1,1	0,9	0,6
•темп роста, в %	158	165	139	119
•темп прироста, в %	58	65	39	19
Коммуникативный компонент				
Средние значения, в ед.				
•до обучения	1,4	1,7	2,4	3,2
•после обучения	2,1	2,5	3,2	3,6
Абсолютный прирост, в ед.	0,7	0,8	0,8	0,4
•темп роста, в %	150	147	133	113
•темп прироста, в %	50	47	33	13
Темп прироста средних показателей, характеризующих общее состояние эмоционального реагирования у детей, в %	30	20	20	10

Основные различия в показателях детей с множественными нарушениями развития до обучения и после него (значимость индивидуальных различий составила 99% при t-распределении, равном 4,703669) заключались в следующем: снижении числа неадекватных проявлений эмоциональных реакций, расширении их репертуара в обращении с предметами и в способности действовать в различных коммуникативных

ситуациях, что сказалось в интонационно окрашенных звукоподражаниях, отдельных словах и в простых фразах, произносимых как по образцам, даваемым взрослым, так и самостоятельно. У детей *первой* и *второй групп*¹ появился интерес к совершению целенаправленной деятельности, они стали быстрее вступать в контакт, обнаруживая при этом более продолжительный эмоциональный настрой, длительное время смотрели в глаза взрослому, активнее подражали его эмоциональным выражениям и действиям; у них увеличилась продолжительность занятий. Их совместно-сопряженные со взрослым действия с предметами, выполняемые либо по подражанию, либо по образцу, теперь характеризовались некоторой легкостью и завершенностью.

У детей *третьей* и *четвертой групп* активизация двигательного компонента способствовала расширению их возможностей; придавала большую уверенность их движениям; дети обнаруживали стремление активно передвигаться; игры вызывали у них удовольствие, взаимодействие со взрослым и сверстниками сопровождалось определенным эмоциональным подъемом. До обучения проявления, связанные с сенсорными компонентами эмоционального реагирования, у многих, из них имели недифференцированный характер, что выражалось в нарушениях зрительно-моторной координации при ознакомлении с объектами деятельности. Дети обследовали предметы на ощупь (тактильно), но при этом не выказывали никакого эмоционального отношения, не пытались рассматривать их, не извлекали никаких слуховых признаков, не пробовали производить с ним и каких-либо действий. После обучения они начали ориентироваться на различные сенсорные характеристики объектов, стали проявлять к ним эмоциональное отношение, адекватное конкретной ситуации.

За учебный период в показателях развития сенсорных компонентов эмоционального реагирования обнаружился абсолютный прирост - 3,0 раза. Положительные результаты были отмечены у детей из экспериментальных

¹ Далее следует рассмотрение показателей детей из четырех «уровневых» групп, входивших в состав экспериментальных групп разных учебных периодов.

групп разных лет обучения. При этом у детей со 2-м уровнем развития навыков (*вторая группа*) такой прирост составил 1,1, с третьим – 0,9. Это объяснялось большей готовностью последних к обследованию объектов, наличием у них еще до обучения выраженного интереса к таким действиям. Снижение показателей прироста у детей с 1-м уровнем (0,7 ед.) было обусловлено значительными интеллектуальными нарушениями у детей этого уровня. Почти таким же был прирост показателей у детей с 4-м уровнем - 0,6 ед. Однако в данном случае это объяснялось тем, что дети такого уровня не пользовались навыками детального обследования: они были для них уже не актуальны и они гораздо чаще обращались к речевым обобщениям.

После обучения все дети стали активнее интересоваться окружающими предметами, выделяя сенсорные особенности каждого; у них заметно снизилось число неадекватных реакций. Если же они чувствовали, что их эмоциональные возможности истощились, что нередко происходило при предъявлении незнакомых объектов со сложными характеристиками (например, в работе с маленькими предметами), то они, как правило, отказывались от продолжения действий.

Индивидуальные различия в развитии коммуникативного компонента эмоционального реагирования до обучения и после него составили 98% (t-распределение равнялось 2,941335). У детей, отнесенных к *первой* и *второй* «уровневым» группам, он был ниже (2,1 - 2,5), в *третьей* и *четвертой* «уровневых» группах составил соответственно - 3,2 и 3,6.

До обучения большинство детей с множественными нарушениями развития воспринимали коммуникативные высказывания изолированно от ситуации. Их ответные реакции характеризовались монотонностью, однообразием; они неправильно пользовались даже невербальными средствами - мимикой и жестами, между эмоциональным состоянием ребенка и предложенным объектом не возникало никаких взаимосвязей, не устанавливались причинно-следственные отношения в производимой деятельности. После обучения дети *первой* и *второй групп* стали активнее

пользоваться доступными им коммуникативными средствами, у них появились интонированные звукоподражания и даже отдельные слова. В *третьей* и *четвертой группах* дети больше ориентировались на соотнесение эмоциональной ситуации и высказывания - короткой фразы, сопровождаемой эмоциональными жестами и соответствующей мимикой. Они адекватно реагировали на ситуации, когда это было необходимо, проявляли эмпатию по отношению к партнеру по игре.

В результате обучения темп прироста общих показателей эмоционального реагирования в *первой группе* достиг - 30%, во *второй* и *третьей* - 20%, в *четвертой группе* - 10%.

Дети научились активнее пользоваться всеми своими эмоциональными возможностями - двигательными, сенсорными, коммуникативными. Это было особенно важно при первом и втором уровнях развития, так как положительно отражалось на всей эмоциональной регуляции. Небольшой прирост данного показателя в *четвертой группе* мы объясняем тем, что у данных детей развитие эмоционального реагирования не претерпело значительных изменений, так, как и до обучения оно было сравнительно благоприятным.

В целом результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что психолого-педагогические особенности развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития позволяют не только осуществлять дифференциальную диагностику уровня развития воспитанников с выраженными и с неосложненными нарушениями развития, но также способствуют качественному повышению возможностей всех компонентов эмоционального реагирования.

3.3. Оценка эффективности экспериментального исследования

Для определения эффективности разработанной педагогической технологии по развитию эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями был проведен контрольный эксперимент, в

предусматривающий сравнение групп детей, прошедших обучение и не получавших его. Обследование проводилось по методике диагностического блока, примененной в констатирующем эксперименте. При оценке результатов использовались качественный анализ, гистограммы, статистический метод выявления значимости различий детей экспериментальных и контрольных групп по показателям, измеряемым по порядковой шкале.

В задачу контрольного эксперимента входило определение влияния обучения на уровень развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития. О сформированности механизма эмоционального реагирования свидетельствовали такие показатели, как: снижение числа неадекватных эмоциональных реакций в результате нахождения в процессе деятельности удобной для ребенка позы; расширение диапазона разнообразных эмоциональных проявлений при двигательной активности; адекватность эмоциональных реакций в процессе взаимодействия со взрослым и сверстниками в игровой и учебной деятельности; восприимчивость к коммуникативным отношениям и контактам со взрослыми и с детьми, возникновение между ними чувства эмпатии; и наконец, согласованность всех компонентов эмоционального реагирования.

Сопоставление средних арифметических показателей, полученных по каждой методике контрольного эксперимента, выявило у детей, прошедших обучение, высокий уровень согласованности компонентов эмоционального реагирования и достаточную степень сформированности механизмов компенсации, достигнутую ими в процессе обучения.

Сравнение показателей, характеризующих состояние изучаемых компонентов эмоционального реагирования у детей контрольных групп и их качественное изменение под влиянием обучения в экспериментальных группах, свидетельствуют, что за учебный период наблюдалось значимое развитие навыков, а темп их прироста вырос почти до 3 ед. Рассмотрим, какими были показатели детей из этих групп, а также их зависимость от уровня

сформированности компонентов эмоционального реагирования. В экспериментальных группах при 1-м и 2-м уровнях их развития показатель темпа прироста почти приблизился к 2-3 ед., соответственно у 28 и 31 ребенка, а в контрольных таким он был у 20 и 8. Сходным было оказалось соотношение и при 3-м уровне: 10 детей в экспериментальных группах и 4 в контрольных. При 4-м уровне развития показатель темпа прироста превысил 3 ед. (3,9) у 9 детей в экспериментальных группах, обучавшихся по разработанной технологии и у 4, учившихся по традиционной методике КГ.

Как мы уже отмечали средний показатель темпа прироста составил 0,8 ед. У детей с 1-м уровнем развития этого компонента в экспериментальных группах он был обнаружен у 23 человек, а в контрольных у 4-х. При 2-м уровне такого прироста достигли соответственно 20 и 8; при 3-м - 15 и 8, и, наконец, при 4-м соответственно 1 ребенок и 4 ребенка.

Таким образом, можно утверждать, что сравнение результатов работы по предлагаемой педагогической технологии обучения с показателями детей, занимавшихся по традиционным методам, убедительно показывает значимую эффективность первой. При весьма различных уровнях первоначального обследования, например, двигательного компонента, после обучения было отмечено значительное улучшение общих двигательных навыков, проявляемых детьми как в мобильных ситуациях, так и в статических положениях. Анализ результатов приводит к заключению, что традиционные подходы не всегда учитывают изначальный уровень двигательного развития детей и его эмоциональные составляющие.

Результаты контрольного исследования уровней развития эмоционального реагирования, основанные на сравнении результатов выполнения заданий детьми, занимавшимися в контрольных группах, с показателями тех кто получал экспериментальное обучение, представлены на следующих рисунках 16 - 19. Средние значения оценок, характеризующих эмоциональное поведение детей при специально организованной игровой деятельности, демонстрируют положительную динамику в формировании

эмоционального реагирования у детей в экспериментальных группах как на уровне исследуемых компонентов, так и в их поведении.

По результатам контрольного эксперимента мы наблюдали положительную динамику в развитии двигательного компонента у детей всех «уровневых» групп детей (рис. 16).

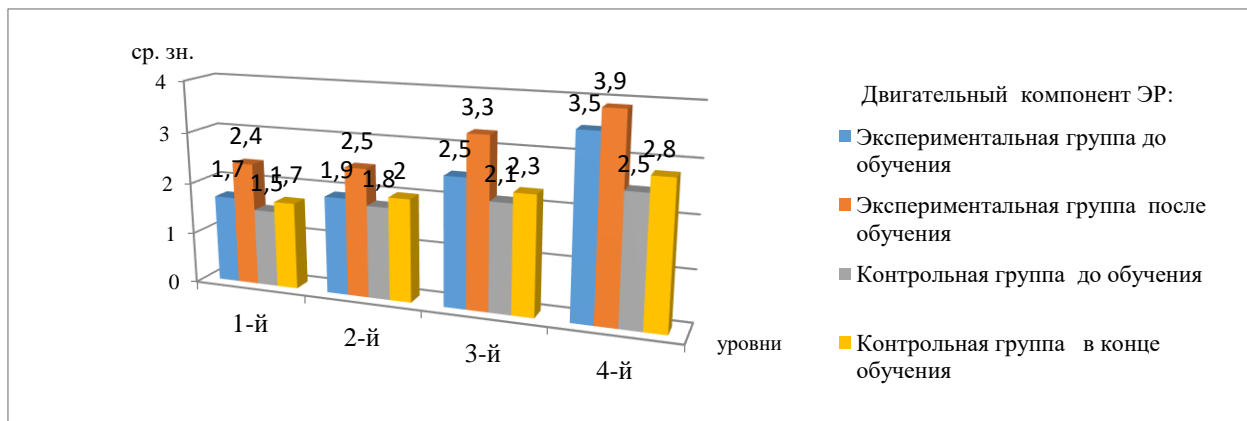


Рисунок 16. Сравнительный анализ развития двигательного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями экспериментальных и контрольных групп.

В отношении темпов прироста средних показателей двигательных компонентов эмоционального реагирования обнаружены следующие результаты детей. Педагогическая технология использовала методы и приемы, которые стимулировали двигательную активность детей в совместной деятельности со специалистами по массажу, ЛФК и адаптивной физкультуре. Учет формирования двигательных навыков, наличие гипо-или гипертонуса, темпа смены процессов возбуждения и торможения, подбор предметной среды позволил детям проявлять свою потребность и интерес к окружающей обстановке. Положительная динамика темпа прироста наблюдалась у детей всех уровней с 1-го по 4-й. Дети 1-го уровня были немобильными и пассивными, предпочитавшие однообразные позы, любое изменение позы они воспринимали как нарушение комфорта, к концу обучения было заметно их желание менять позы, с помощью взрослого, проявляли интерес к окружающему и давали знать разными сигналами о смене позы. Дети 2-й группы, не достигли прямохождения, после серии занятий у них появились

некоторый контроль за положением своего тела, любое дополнительное движение (помощь взрослого) поднимало эмоциональный настрой и усиливало двигательное подражание. И хотя движения были чрезмерно лишними, хаотичными, неправильными, это говорило о том, что дети были целенаправленно настроены на их активизацию. Такая же тенденция наблюдалась и у детей 3-й и 4-й группы, они активно использовали контроль своего тела в статике, что позволило постепенно перейти к мобильному изучению окружающей предметной обстановки с помощью ползания и совместной ходьбы. Дети активно двигательно реагировали на практические ситуации с предметами, правильно выделяли их главные характеристики и соотносили все движения.

У детей в контрольных группах ведется работа по развитию двигательной сферы, но больше специалистами по адаптивной физкультуре, педагоги, предпочитают виды занятий, в которых ребенок находится в определенных статических позах. Мало используются активные подвижные игры, которые предполагают смену деятельности в разных статических и мобильных положениях. С каждым последующим годом обучения эта активность снижается и постепенно сокращаются действия с практическим материалом, начинают превалировать наглядные и словесные методы обучения (чем младше ребенок, тем больше двигательных упражнений, чем старше ребенок, тем больше он сидит в спецпосадке).

При сравнении темпов прироста средних показателей сенсорных компонентов эмоционального реагирования у детей экспериментальных и контрольных групп обнаружены следующие результаты (см. рис. 17).

В отношении развития *сенсорных компонентов* преимущество педагогической технологии получило убедительное подтверждение. Особо следует рассмотреть динамику показателей детей, имеющих 2-й уровень развития данных компонентов, у сравнительного большинства из них была отмечена положительная динамика - у 31-и из 48.

До обучения многие из этих детей держались отстраненно и были пассивными, но после серии занятий у них появились контактный и указательный взгляды; дети попытались реагировать на практические ситуации; стали чаще улыбаться и проявлять собственное отношение к сенсорным характеристикам предметов, выражая его хотя бы с помощью жестов - «приятно», «неприятно», «хорошо», «не надо», «болжно»; они активно старались подражать жестам взрослого. У детей с 3-м и 4-м уровнями развития сформировались более устойчивые зрительно-моторные координации, помогающие им в процессе игровой деятельности; их эмоциональные реакции на взаимоотношения со взрослым и партнерами по игре стали более адекватными. Дети полностью и заинтересованно обследовали предметы, правильно выделяли их главные характеристики.

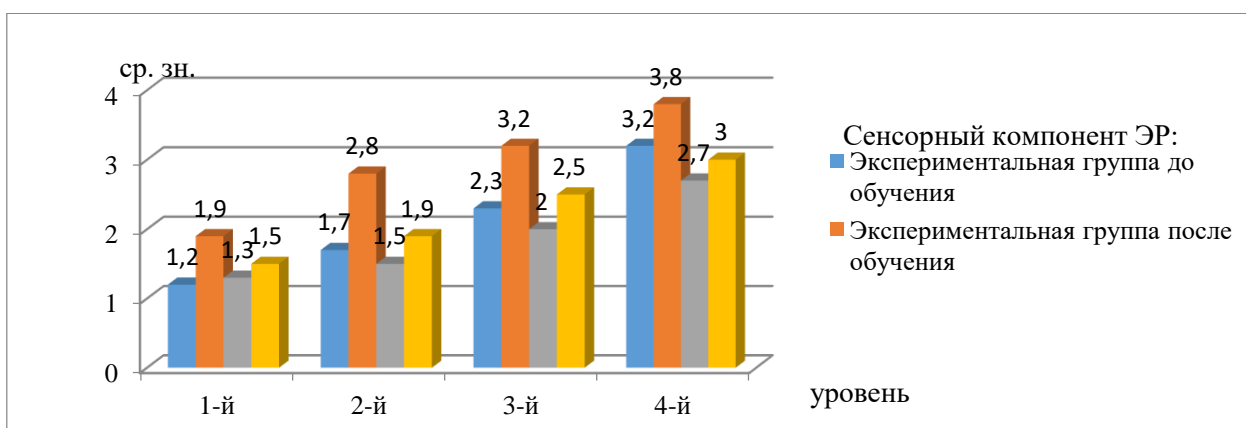


Рисунок 17. Сравнительный анализ развития сенсорного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями экспериментальных и контрольных групп

Появление высоких показателей у 20 детей с 1-м уровнем развития в контрольных группах можно объяснить тем, что на начальном этапе обучения с детьми, имеющими множественные нарушения, традиционно ведется интенсивная работа по развитию сенсорной сферы. В последующие годы эта активность снижается и постепенно сокращаются действия с практическим материалом, начинают преобладать наглядные и словесные методы обучения.

Анализ темпов роста средних показателей, характеризующих *коммуникативный компонент* эмоционального реагирования, у детей сравниваемых групп дал следующие результаты (рис. 18).

Темп прироста, согласно данным, приведенным в табл. 11, в результате обучения составил от 2 до 3,5 ед. Рассмотрим, как этот показатель распределился внутри сравниваемых групп и в зависимости от уровня развития определенного компонента (рис. 18). При 1-м уровне развития примерно таким он был у 24 детей в экспериментальных группах и у 12 в контрольных; при 2-м уровне его обнаружили соответственно 23 и 8. Среди тех, кто обладал 3-м и 4-м уровнями развития, после обучения этот показатель превысил указанный средний балл и составил 3,3 и 3,9 ед. соответственно у 16 и 6 детей. Воспитанники из контрольных групп с таким же уровнем развития этого компонента (8 и 4 ребенка) достигли нижней его границы (2 ед.).

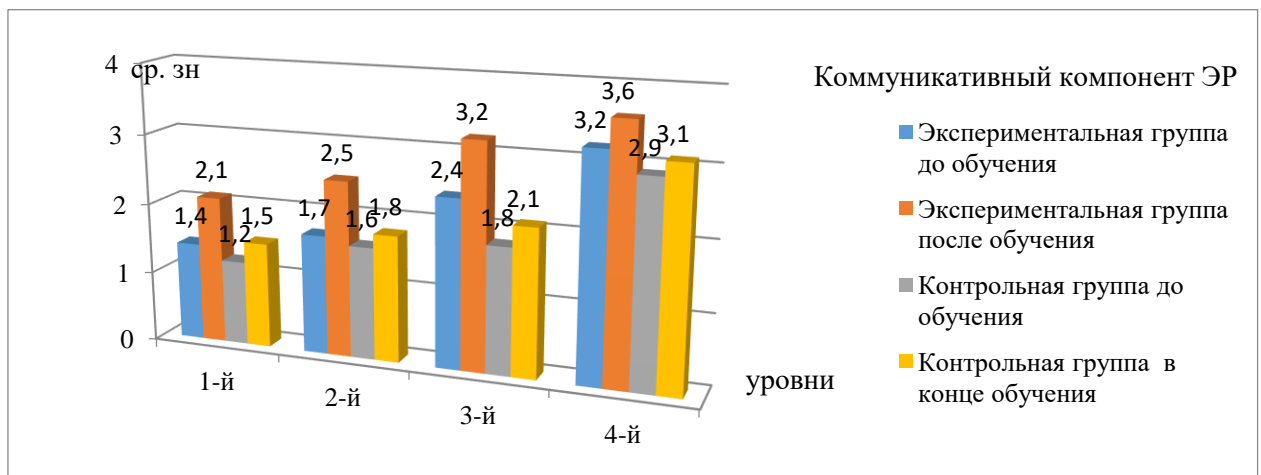


Рисунок 18. Сравнительный анализ развития коммуникативного компонента эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями экспериментальных и контрольных групп.

Несмотря на то, что в экспериментальных группах дети с 1-м и 2-м уровнями развития данного компонента изначально имели выраженные интеллектуальные нарушения и системные нарушения речи 1-го уровня, после обучения у них отмечалась активизация звукоподражаний, даже появились отдельные слова, которые возникали в совместной сопряженно-отраженной

деятельности или по подражанию. Детям удавалось передавать интонации утверждения, вопроса, несогласия, реже - удивления. Они стали пользоваться жестами, изображающими размеры, действия, выражающими, их собственное отношение к происходящему, их желания, т. е. жестами, регулирующими коммуникацию со взрослыми и сверстниками, способствующими поддержанию контактов. Их мимические проявления, несмотря на их бедность, приобрели большую адекватность и длительность, сопровождались улыбками. В игровой деятельности, совместной со взрослым и другим ребенком, они теперь чаще прибегали к неречевым средствам и отдельным словам по подражанию. Но в оценке выражения их собственного отношения к происходящему все же не было обнаружено значительной динамики.

У детей с 3-м и 4-м уровнями развития при относительно сформированной речи возросла активность общения и повысилась эмоциональная составляющая речи: отмечались разнообразные интонации и новые жесты; расширилось употребление вербальных средств общения; дети начали воспринимать сверстников как партнеров по игре и проявлять к ним эмпатию. Это сказалось в довольно широком спектре проявлений, терпеливом ожидании своей очереди при выполнении какого-либо действия, в оказании помощи партнеру, в сопереживании и сочувствии ему, нередко вызванных самостоятельными побуждениями.

Значительные различия в формировании коммуникативного компонента в сравниваемых группах можно объяснить использованием в ходе экспериментального обучения структурированного, последовательного, многократного повторения невербальных и вербальных средств в различных предметных ситуациях, что не могло не способствовать более глубокому их пониманию и запоминанию. Специальное внимание к отраженному и сопряженному повторению эмоционально окрашенной экспрессивной речи приводило к более эффективному ее стимулированию у детей, владеющих звукоподражаниями. Именно это сказалось на речи 13 детей (27%)

экспериментальных групп, а возможностями отраженного повторения, широко использовали 7 испытуемых этой группы (14,5%).

Сравнительный анализ развития общего эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в сопоставляемых группах, иллюстрирует гистограмма, представленная на рис. 19. В группе детей с *1-м уровнем* развития темп прироста этого обобщающего показателя оказался весьма значительным: им обладали 20 детей (52%) в экспериментальных группах и контрольных - 12 (30%).

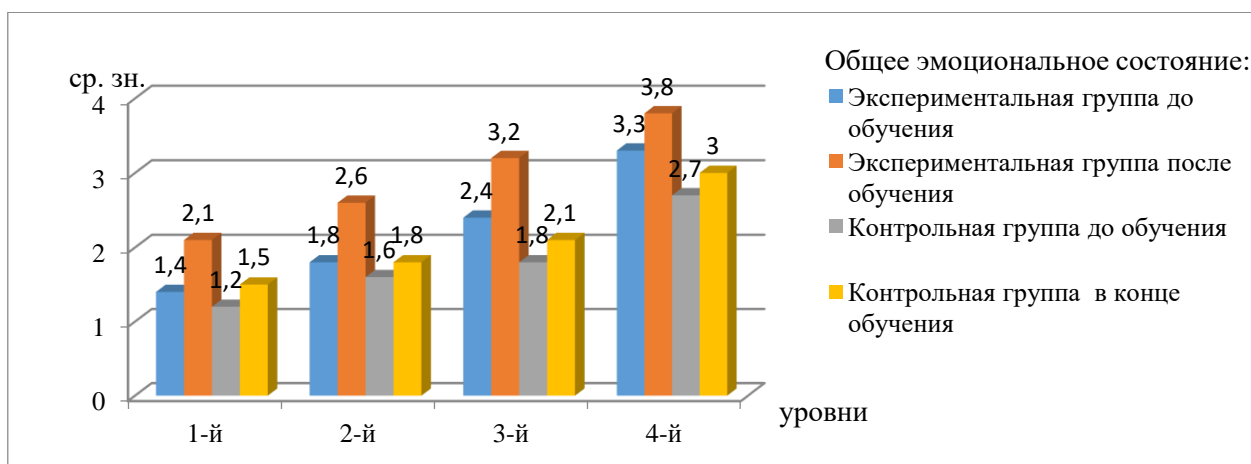


Рисунок 19. Сравнительный анализ развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями экспериментальных и контрольных групп.

Аналогичной величины достиг этот показатель у 24 (51%) с *2-м уровнем* развития, прошедших обучение, в то время как в контрольных группах он был незначительным - 8 детей (20%). Схожая тенденция наблюдалась и при сравнении показателей детей с *3-м уровнем* развития: 17 детей (35%) в экспериментальных группах и 7 (17%) в контрольных, при *4-м уровне* развития соотношение показателей изменилось: в экспериментальных группах им обладали 7 человек (14%), в контрольных 6 детей (15%).

Общий суммированный (итоговый) показатель темпа прироста результатов эмоционального реагирования в экспериментальных группах почти в три раза (2,9) превысил показатели детей из контрольных групп, его обнаружили соответственно 18 и 5 детей (38 и 13%). Это убедительно свидетельствовало об эффективности педагогической технологии.

Анализ обучающего и контрольного экспериментов показал особую значимость для детей с множественными нарушениями и в большой степени для тех, кто имел *низкие уровни* развития - 1-й и 2-й - функционального взаимодействия двигательного и сенсорных компонентов эмоционального реагирования, что характерно для начальных форм общения [96]. Это сочетание стимулировало расширение диапазона проявлений эмоционального реагирования и их адекватность, а впоследствии подкреплялось подключением коммуникативного компонента.

У обучавшихся воспитанников, в отличие от их сверстников из контрольных групп, отмечались ответные эмоциональные реакции на инициативы взрослого, которые поддерживались с помощью двигательных и сенсорных компонентов, что свойственно для раннего эмоционального онтогенеза. Оба эти компонента связаны прямой корреляционной зависимостью с показателями развития эмоционального реагирования [25, 35, 46, 47, 63, 65, 83, 110, 111, 140]: коэффициент корреляции R для них составляет соответственно 0,83 и 0,84. Это означает, что в дальнейшем с увеличением этих показателей будет в целом возрастать качество и диапазон эмоционального реагирования. Действительно, показатели динамики развития эмоционального реагирования при низком уровне его состояния до обучения оказались почти в два раза выше, им обладали 25 детей (52 %), против 12 - (30%) в контрольных группах.

Сравнительный анализ результатов исследования эмоционального реагирования и других областей развития детей изучаемой категории, полученных до и после обучающего эксперимента выявил положительные изменения в экспериментальных группах и незначительный их рост в контрольных. Высокие взаимосвязи и взаимозависимости обнаруживаются между эмоциональным реагированием и социальным $r=0,84$, $p<0,01$, познавательным $r=0,84$, $p<0,01$, коммуникативным $r=0,80$, $p<0,01$ и двигательным $r=0,74$, $p<0,01$ сферами развития детей с множественными нарушениями. Была также выявлена положительная средняя корреляция

между эмоциональным реагированием детей и формированием тонкой ручной моторики $r=0,55$, $p \leq 0,05$, сенсорной сферы - $r=0,48$, $p \leq 0,05$, их предметной и продуктивной деятельностью $r=0,54$, $p \leq 0,05$.

В контрольных группах также наблюдалась положительная динамика в формировании основных областей развития и эмоциональным реагированием, но корреляция между ними носила средний характер: с двигательным развитием $r=0,56$, $p \leq 0,05$; с социальным - $r=0,64$, $p \leq 0,05$; с познавательным - $r=0,63$, $p < 0,01$; с коммуникативным - $r=0,63$, $p \leq 0,05$, с сенсорным - $r=0,34$, $p \leq 0,05$, с предметным - $r=0,53$, $p < 0,01$. Отрицательная взаимосвязь сохранилась в области формирования тонкой ручной моторики $r=-0,25$, $p \leq 0,05$ и продуктивной деятельности $r=-0,34$, $p \leq 0,05$.

Таким образом, сравнительный анализ показателей диагностического исследования уровня развития детей на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать вывод о том, что в результате обучения по разработанной технологии произошли на уровне развития эмоционального реагирования. Следует подчеркнуть, что максимальные изменения произошли в группе, имеющей опыт стимуляции и активизации эмоционального реагирования в специально организованной игровой деятельности, направленной на побуждение эмоционального реагирования и формирование доступных способов общения, проводимой при активном участии родителей и команды всех специалистов ДОУ. В результате реализации разработанной педагогической технологии - 3 человек приступили к обучению в общеобразовательной школе; 10 детей - в инклюзивной школе; 18 - в специализированной школе для детей с ДЦП; 12 - учатся во вспомогательных школах и только 5 детей попали в учреждения соцзащиты.

У детей контрольных групп уровень развития эмоционального реагирования так же повысился. В ходе эксперимента выявились качественные отличия в областях развития между детьми сопоставляемых групп. У детей экспериментальных групп максимальные изменения произошли в тех областях развития, которые позволяют ребенку

адаптироваться к условиям жизненной среды, усваивая эталоны социального и эмоционального поведения. Для детей с множественными нарушениями овладение основными эмоциональными, социальными, коммуникативными навыками служит залогом успешности его последующей социализации в разных образовательных системах.

3.4. Выводы

Результаты обучающего и констатирующего экспериментов убедительно приводят к определенным выводам. Использование разработанной педагогической технологии создает реальные условия для успешного формирования произвольного контроля эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития. Это достигается благодаря последовательному, целенаправленному формированию и совершенствованию развития двигательного, сенсорных и коммуникативного компонентов эмоционального реагирования при постепенном вовлечении детей в специально организованную игровую деятельность. Эта технология содействует мобилизации, углублению и расширению эмоциональной сферы детей. Детальное рассмотрение особенностей их поведения в процессе обучения и осмысление его результатов показали, что в экспериментальной группе успешность формирования произвольного эмоционального реагирования в процессе взаимодействия с окружающим миром значительно возрастает по сравнению с контрольной группой: для детей с неосложненной структурой множественных нарушений в два раза, а для тех, у кого были имеются осложненные формы, в четыре раза. Контрольный эксперимент подтвердил, что в поведении детей сравниваемых групп обнаруживаются различные закономерности формирования механизмов инвариации компонентов эмоционального реагирования. Дети различаются и по степени восприимчивости к помощи взрослого. В контрольных группах воспитанники после показа педагогом необходимых действий также

обнаруживали определенные проявления эмоционального реагирования, однако они характеризовались нестабильностью и кратковременностью.

Контрольный эксперимент доказал наличие предполагавшейся нами взаимосвязи между компонентами эмоционального реагирования. В контрольных группах у детей, обучавшихся по обычной методике, подобное системное взаимодействие было неустойчивым или просто отсутствовало. Результаты обучения и статистическая взаимозависимость показателей свидетельствуют о том, что интеграция двигательного и сенсорных компонентов увеличивает эффективность коррекционно-развивающей работы на 33%, при согласованной мобилизации сенсорных и коммуникативного компонентов динамика достигает 45 %, в то время как изолированное повышение показателей одного коммуникативного компонента, достигаемое в процессе деятельности, составляет только 36%.

Следовательно, ведущим фактором при формировании механизма компенсации дефектов у детей с множественными нарушениями развития является согласованное взаимодействие компонентов эмоционального реагирования в процессе целенаправленно организованной игровой деятельности. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования подтверждает, что коррекционно-педагогическая помощь, осуществляемая по традиционной программе, не обеспечивает таким дошкольникам возможности для коррекции и компенсации существующих у них нарушений эмоциональной сферы, для их развития.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать определенные выводы.

1. Анализ научных источников показал, что понятия «эмоциональная сфера», «эмоции», «эмоциональное реагирование», по-разному трактуются в философии, в психологии и в педагогике. В рамках исследования феномен эмоционального реагирования представляет собой особый род активности, продуцируемый эмоциональной сферой и обусловленный сочетанным взаимодействием психо-физических систем организма. Оно оказывает влияние на организацию поведения ребенка в общении с окружающими, на его социальную адаптацию.

2. В результате анализа научных материалов, посвященных проблеме исследования, отмечено, что развитие эмоционального реагирования напрямую связано с мотивационно-потребностной, операционно-технической сторонами психики ребенка, зависит от созревания мозговых систем и от социального воздействия. В известных исследованиях выделены три компонента эмоционального реагирования - двигательный, сенсорные и коммуникативный, которые характеризуется стабильностью, устойчивостью и адекватностью. Эмоциональная сфера детей формируется в деятельности, которая представляет собой активный целенаправленный процесс. В его основе лежит эмоциональное стимулирование познавательной активности, а содержанием становится овладение предметным миром путем практических действий и эмоциональным отношением к объектам и к ситуациям.

3. Изучение ряда исследований показало, что проблема становления эмоционального реагирования при множественных нарушениях развития раскрыта недостаточно. Комплекс нарушений, обусловленный органическими причинами, приводит к ограничению взаимодействия с окружающим социальным миром (факторы депривации). У детей этой категории нарушения эмоционального реагирования обнаруживаются с первого года жизни. Затем они приобретают стойкий характер и сохраняются до школьного возраста,

будучи обусловлены низкой активностью самих детей, слабостью их потребностей, интересов, форм общения. При множественных нарушениях развития это становится отягощающим препятствием для становления произвольных психических процессов.

4. В литературе хотя и отмечена вариативность нарушений эмоционального реагирования у детей с ОВЗ, но специального целенаправленного рассмотрения механизмов эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями не обнаружено, имеются лишь фрагментарные и несистематизированные сведения в контексте исследований других сторон психического развития детей этой категории. Учитывая особую значимость формирования эмоционального реагирования для психического и речевого развития ребенка этой категории, для его успешной социализации и вместе с тем недостаточный объем информации, посвященной данной проблеме, ее постановку и попытку разрешения следует считать актуальными для изучения, развития и обучения детей, и в целом для теории и практики специальной педагогики.

5. На констатирующем этапе исследования были выявлены и изучены особенности эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в возрасте 4-6 лет. Была разработана методика диагностики уровня развития эмоционального реагирования и его компонентов (двигательного, сенсорных, коммуникативного), которая дала основание для конкретизации знаний об особенностях эмоционального реагирования у детей данной категории. По результатам оценки исходного состояния их возможностей были определены критерии, позволяющие выделить четыре различные уровни его сформированности - очень низкий (1-й), низкий (2-й), средний (3-й) и выше среднего (4-й).

6. Специфическими особенностями эмоционального реагирования, свойственными детям с множественными нарушениями развития, являются: снижение объема и выразительности его проявлений, отсутствие разнообразия эмоционально-мимического и жестового их содержания; кратковременность и

недостаточная степень включения в выполняемую деятельность. Выявлены определенные факторы, препятствующие развитию эмоционального реагирования у этих детей: низкая личностная активность, несформированность зрительного, слухового и тактильного восприятий, неумение произвольно регулировать и контролировать собственную деятельность, нарушения внимания, ограниченность общих представлений.

7. В эмоциональном реагировании контингента дошкольников с множественными нарушениями развития обнаружены значимые различия. Установлена тесная и высокосignимая зависимость между показателями эмоционального реагирования детей и уровнями развития разных его компонентов - двигательного ($R=0,76$), сенсорных ($R=0,83$) и коммуникативного ($R=0,84$). На основании сходства состояния указанных компонентов эмоционального реагирования обследованные дети были разделены на четыре группы. Дети первой группы отличались выраженной несформированностью всех трех рассматриваемых компонентов эмоционального реагирования. Во второй группе состояние детей характеризовалось выраженной несформированностью сенсорных компонентов эмоционального реагирования и экспрессивной речи, слабыми проявлениями импрессивной стороны речи при различных уровнях развития двигательного компонента. Дети третьей группы отличала частично выраженная несформированность всех компонентов эмоционального реагирования. В четвертой группе у детей все компоненты эмоционального реагирования были сформированы на уровне выше среднего. При сравнительном анализе результатов диагностического исследования эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями и других областей их развития были получены данные, указывающие на взаимосвязанность исследуемых параметров: положительные корреляции между ними свидетельствуют о том, что эта взаимосвязь является детерминантой психического развития.

8. На основании результатов диагностического обследования и продолжительных наблюдений была разработана и научно обоснована педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в специально организованной игровой деятельности, направленной на побуждение детей к эмоциональным реакциям и доступным формам общения. Эта технология опирается на личностно-ориентированный, системный, деятельностный, конструктивный, средовой подходы, в ней учтены необходимые педагогические условия - создание полифункциональной развивающей среды для стимуляции двигательной, сенсорной, познавательной и коммуникативной активности детей в процессе изучения окружающего мира на уровне восприятия, для понимания эмоциональных состояний сверстников, взрослых, их осознания и воспроизведения в процессе взаимодействия; для организации координированной работы педагогов и родителей с детьми, имеющими множественные нарушения развития.

9. Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования предусматривает реализацию следующих направлений: активизацию двигательного компонента - общей крупной и тонкой моторики, как основополагающего базового направления; развитие сенсорной сферы; формирование познавательно-поведенческих предпосылок коммуникативного компонента и умений на доступном для детей уровне анализировать информацию о эмоциональных составляющих процесса взаимодействия.

10. Структура и содержание педагогической технологии предполагают пошаговое становление произвольных процессов эмоционального реагирования, что позволяет учитывать специфический разноуровневый и разно-темповый характер обучения детей с множественными нарушениями. Оно заключается в соблюдении следующей последовательности:

- стимуляция эмоциональных проявлений в специально организованной деятельности и побуждение у детей с множественными

нарушениями процессов спонтанного и целенаправленного «заражения» эмоциональными реакциями;

- формирование представлений о эмоциональных проявлениях в процессе восприятия собеседника, подражание его двигательным эмоциональным действиям в игровой и практической деятельности, а затем их воспроизведение на наглядной и вербальной основах;

- целевые упражнения с применением различных видов помощи - в совместной деятельности, в результате подражания, частичной помощи ребенку в виде наглядных образцов, схем или словесных объяснений;

- совершенствование эмоциональных реакций и их проявлений (в движении, при изучении окружающего мира, в коммуникации) в специально организованных ситуациях и непосредственно в деятельности.

11. Разработанная педагогическая технология создает реальные условия для успешного формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями. Основанная на последовательном и целенаправленном развитии двигательного, сенсорных, коммуникативного его компонентов при постепенном вовлечении воспитанников в специально организованную игровую деятельность, она обеспечивает достижение позитивных результатов в развитии эмоциональной сферы детей данной категории.

12. Контрольный эксперимент показал, что в поведении детей сравниваемых групп - экспериментальных и контрольных - выявились закономерности становления механизмов инвариации компонентов эмоционального реагирования. Они различались и по степени восприимчивости к помощи взрослого. В контрольных группах после показа педагогом необходимых действий воспитанники обнаруживали определенные проявления эмоционального реагирования, но они характеризовались нестабильностью и кратковременностью.

13. Результаты обучения детей экспериментальных групп и статистическая взаимозависимость их показателей свидетельствуют о том, что

интеграция двигательного и сенсорных компонентов увеличивает эффективность коррекционно-развивающей работы на 33%, при согласовании сенсорных и коммуникативного компонентов динамика достигает 45%, в то время как прирост показателей одного коммуникативного компонента, изолированно реализуемого в деятельности, составляет только 36%. Следовательно, ведущим фактором в формировании механизма компенсации дефектов у детей с множественными нарушениями является согласованное взаимодействие всех компонентов эмоционального реагирования в процессе целенаправленно организованной игровой деятельности.

14. Предложенная педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития в специально организованной игровой деятельности, предусматривающей побуждение детей к эмоциональным проявлениям и доступным формам общения, успешно внедрена в практику работы дошкольного учреждения, реализующего инновационные подходы к обучению детей данной категории. Для успешного осуществления этой технологии были разработаны программно-методические материалы, включающие: комплексную диагностическую карту психолого-педагогического изучения детей с множественными нарушениями развития, учебно-методический комплекс «Обучение детей со сложной структурой дефекта» с методическими рекомендациями и тематическим планированием этапов коррекционно-развивающего обучения в группах кратковременного пребывания «Особый ребенок», в компенсирующих для детей со сложной структурой дефекта, в комбинированных, работающих в инклюзивном режиме, которые посещают дети с выраженными нарушениями развития; подготовлены стендовый материал и памятки для педагогов и родителей.

Полученные в исследовании результаты убедительно доказывают правомерность выдвинутой гипотезы и положений, выносимых на защиту. В диссертации решены поставленные задачи; обозначенные цели достигнуты.

Литература

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи/ Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.// под. ред. Л. В. Лопатиной. - СПб.: Изд. ЦДК Л. Б. Баряевой, 2014. - 413 с.
2. *Айрес Э. Дж.* Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития/ Э. Дж. Айрес. // пер. с англ. Ю. Даре. - М.: Теревинф, 2009. - 272 с.
3. *Аксенова Л. И.* Социальная педагогика в специальном образовании/ Л. И. Аксенова. - М.: Академия, 2001. - 192 с.
4. *Аксенова Л. И., Лисеев А. Л., Тюрина Н. Ш., Шкадаревич Е.В.* Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет/ Л. И. Аксенова, А. Л. Лисеев, Н. Ш. Тюрина, Е.В. Шкадаревич // Дефектология. - 2002. - №5. - С. 3-27.
5. *Александрова Н. А.* Результаты клинико-психологического изучения группы детей со сложными сенсорными нарушениями / Н. А. Александрова. // Дефектология. - 2008 - №6 - С. 29-37.
6. *Алиева З. С.* Нейрофизиологическое исследование слуховой системы дошкольников с органическим поражением ЦНС/ З. С. Алиева. // Дефектология. - 2005. - №3. - С. 19-25.
7. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. - М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили; 1996. - 496 с.
8. *Андреева И. Н.* Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта/ И. Н. Андреева. // Когнитивная психология: сб. ст. /под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. - Минск: БГПУ; 2006 - С. 7-11.
9. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем: монография / П. К. Анохин. - М.: Медицина, 1975. - 448 с.
10. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: уч. для высш. и сред. пед. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. И. Комиссарова, Т. А. Добровольская.* - М.: Академия, 2001. - 248 с.

11. *Архипова Е. Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. - М.: АСТ, Астрель, 2006. - 222 с.
12. *Аршинов В. И., Устюжанинова М. Ю.* Синергетика как познание и практика/ В. И Аршинов, М. Ю. Устюжанинова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается/ под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. – М.: МНИИТО и ПРАО; 2003. - 266 с.
13. *Атемаскина Ю. В., Богословец Л. Г.* Современные педагогические технологии в ДОУ: метод. пособие / Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богословец. - СПб.: Детство-Пресс; 2011. - 112 с.
14. *Аугене Д. Й.* Игра как средство активизации речевого общения умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Даля Йоновна Аугене. - М., 1987. - 18 с.
15. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество/ В. Г. Афанасьев. М.:Изд-во МСПИ; Воронеж, Изд. НПО МОДЭК; 2007. - 345 с.
16. *Баенская Е. Р.* Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет / Е.Р. Баенская // Дефектология. - 1995. - № 5. - С. 76-83.
17. *Балясная Л. К.* Описание в процессе моделирования воспитательных систем/ Л. К. Балясная //Моделирование воспитательных систем: теория - практике/ под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. - М.: Изд. РОУ; 1999. - 144 с.
18. *Барбера М. Л.* Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach). Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами: учеб. -метод. пособие / М. Л. Барбера; пер. с англ. Д. Г. Сергеева. - Екатеринбург: Рама Паблишинг; 2014 - 304 с.
19. *Бардышевская М. К.* Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей/ М. К. Бардышевская // Дефектология. - 2006. - № 1. - С. 6-20.

20. *Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Загребаева Е. В., Зарин А. П.* В мире сказки: театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб. -метод. пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Е. В. Загребаева, А. П. Зарин. - СПб: РГПУ; 2000. - 77 с.
21. *Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д.* Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. - СПб.: КАРО; 2007. - 320 с.
22. *Баряева Л. Б., Зарин А. П.* Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин - СПб: Союз; 2001. - 416 с.
23. *Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.* Учим детей общаться: уч. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. - СПб.: Изд. центр Л. Б. Баряевой; 2011. - 143 с.
24. *Басилова Т. А., Александрова Н. А.* Как помочь малышу со сложным нарушением в развития: пособие для родителей / Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. - М.: Просвещение; 2008. - 111 с.
25. *Басилова Т. А.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями/ Т.А. Басилова // Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Академия; 2001. - Гл. 11. - С. 278-299.
26. *Батуев А. С.* Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: монография / А. С. Батуев. - М.: Наука; 2005. - 386 с.
27. *Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р., Микляева Н. В.* Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы): учеб. пособие / С. Ю. Бенилова, Л Р. Давидович, Н. В. Микляева. - М.: Парадигма; 2012. - 312 с.
28. *Берталанфи Л.* Общая теория систем - критический обзор / Л. Берталанфи. - СПб.: Питер; 2008. - 457 с.
29. *Бернштейн Н. А.* Биомеханика и развитие движений/ Н. А. Бернштейн. - М.: Физкультура и спорт; 1997. - 194 с.

30. *Бим-Бад Б. М., Днепров Э. Д., Корнетов Г. Б.* Мудрость воспитания: кн. для учителя / под ред. Бим-Бад, Б. М. - М.: Педагогика; 1986. - 288 с.
31. *Блюмина М. Г.* Распространенность, этиология и некоторые особенности проявлений сложных дефектов / М. Г. Блюмина // Дефектология. - 1989. - № 3. - С. 3-10.
32. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. - М.: Изд. МГУ; 1982. - 198 с.
33. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - СПб.: Питер; 2008. - 398 с.
34. *Божович Л. И.* К развитию аффективно-потребностной сферы человека/ Л. И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М.: Просвещение; 1978. - С. 168-179.
35. *Боулби Д.* Создание и разрушение эмоциональных связей: пер.с англ. В. В. Старовойтова / Д. Боулби. - М.: Академич. Проект; 2004. - 232 с.
36. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания /Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. - М.-Ростов-н/Д: Учитель; 1999. - 600 с.
37. *Браун Д.* Тенденция изменения популяции детей со сложной структурой нарушения/ Д. Браун // Дефектология. - № 2000. - № 1.- С. 82-85.
38. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности (в норме и отклонениях)/ Г. М. Бреслав. - М.: Просвещение; 2000. - 144 с.
39. *Бубер М.* Два образа веры/ М. Бубер. - М.: АСТ; 1999. – 592 с.
40. *Вайнер М. Э.* Игровые технологии коррекции поведения дошкольников: учеб. пособие / М. Э. Вайнер. - М.: Педагог. общ-во России; 2004. - 96 с.
41. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка /А. Валлон. - СПб.: Питер; 2001. - 103 с.

42. *Вершинина О. М.* Система коррекционной работы с детьми со сложной структурой дефекта / О. М. Вершинина. – М.: РУДН; 2007. - 26 с.
43. *Вечканова И. Г.* Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью / И. Г. Вечканова // Специальное образование - 2012, - № 2, - 20–30 с.
44. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. - М.: МГУ; 1976. - 142 с.
45. *Вилюнас В. К.* Психология развития мотивации/ В. К. Вилюнас - СПб.: Речь; 2006. - 458 с.
46. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка: актуальные проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. - М.: Просвещение; 1992. - 40 с.
47. *Витт Н. В.* Эмоциональная регуляция речевого поведения / Н. В. Витт // Вопросы психологии. - 1981. - № 4.- С. 60-69.
48. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программ. - метод. материалы / [Бгажнокова И. М., Ульяновцева М. Б., Комарова С. В. и др.]; под ред. И. М. Бгажноковой. - М.: ВЛАДОС; 2007. - 239 с.
49. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка/ Л. С. Выготский. - М.: Эксмо; 2006. - 512 с.
50. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии/Л. С. Выготский. - СПб.: Лань; 2003. - 654 с.
51. *Выготский Л. С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте /Л. С. Выготский // Выготский, Л.С. Собр. соч.:в 6 т. - М.: Педагогика; 1982. - Т.2. - С.416-436.
52. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию/ С. И. Гессен. - М.: Школа-Пресс; 1995. - 488 с.
53. *Гордеева О. В.* Развитие языка эмоций у детей/ О. В. Гордеева // Вопросы психологии. - 1995. - № 2. - С. 137-149.

54. *Гоулмен Д.* Эмоциональная компетентность/ Д. Гоулмен //Психология мотивации и эмоций: хрестоматия. /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман.- М.: Астрель; 2002. - С. 562-567.
55. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений/ Л. Я. Гозман. - М.: МГУ; 1987. - 175 с.
56. *Головчиц Л. А.* Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: дис... д-ра. пед. наук: 13.00.03 / Людмила Адамовна Головчиц - М, 2007. - 369 с.
57. *Головчиц Л. А., Царев А. М.* Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Головчиц, А. М. Царев //Дефектология. - 2014. - № 1. - С. 3-13.
58. *Гриспен С., Уиндер С.* На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления: учеб. -метод. пособие / С. Гриспен, С. Уиндер - М.: Теревинф; 2013. - 512 с.
59. *Гусейнова А. А.* Коррекционно-педагогическая работа по подготовке к школе детей с тяжелыми двигательными нарушениями: дис... канд.пед.наук: 13.00.03 / Аца Айирмагомедовна Гусейнова - Махачкала, 2001. - 201 с.
60. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. - М.: ДИК; 1999. - 124 с.
61. *Дайк Я. Ванн.* Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями / Я. Ванн Дайк // Дефектология. - 1990. - № 1. - С. 36-45.
62. *Данакин Н. С.* Теоретические и методологические основы разработки технологий социального управления / Н. С. Данакин. - Белгород: Центр социальных технологий; 1996. - 271 с.
63. *Дедюхина Г. В.* Формирование неречевых и речевых функций у дошкольников с церебральными параличами в процессе педагогической

коррекции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Галина Викторовна Дедюхина - М., 2002. - 24 с.

64. «Декларация о правах инвалидов», Резолюция 13-ой сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций № 3447 от 9 декабря 1975 г. [Электронный ресурс] // http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml: (Дата обращения: 02.12. 2014).

65. *Делани Т.* Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми: учеб. -метод. пособие / Т. Делани. - Екатеринбург: Рама Паблишинг; 2014. - 272 с.

66. *Дементьева Н. Ф.* Роль семьи в воспитании и обучении детей с особыми нуждами/ Н. Ф. Дементьева. - М.: Ин-т социальной работы; 1996. - 251 с.

67. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка/ З. В. Денисова. - Л.: Наука; 1978. - 144 с.

68. *Деревянкина Н. А.* Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития: учеб. пособие / Н. А. Деревянкина. - СПб, Питер; 2002. - 384 с.

69. Дети со сложными нарушениями развития: психофизиологические исследования/ под ред. Л.П. Григорьевой. - М.: Экзамен; 2006. - 352 с.

70. Детский церебральный паралич: хрестоматия. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. /Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. - СПб., Дидактика-плюс; 2003. - 525 с.

71. *Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г., Аттермиер С. М.* Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями/ Н. М. Джонсон-Мартин, К. Г. Дженс, С. М. Аттермиер / пер.с нем. Н. Ю. Мининой / под. ред. Н. Ю. Барановой. - СПб.: КАРО; 2005. -336 с.

72. Диагностика - развитие - коррекция. Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. - СПб, КАРО; 2009. - 272 с.
73. *Додонов Б. И.* В мире эмоций/ Б. И. Додонов. - Киев: Политиздат Украины; 1987. - 272 с.
74. *Дорофеев Д. Ю.* Проблема современной философской антропологии: спонтанность и конечность человека/ Д. Ю. Дорофеев. Вестник ЛГУ им. А. С.Пушкина. Серия Философия. - 2009. - №3 (том 2). - С.162-171.
75. *Дудченко, В. С.* Инновационные технологии: учеб. -метод. пособие/ В. С. Дудченко - М.: Наука; 1997. - 357 с.
76. *Евлахова Э. А.* Особенности восприятия изображения выразительных движений у учащихся вспомогательной школы/ Э. А. Евлахова // Доклады АПН РСФСР. -1957. -№4. - С. 161-164.
77. *Евтушенко И. В.* Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот: учеб. пособие / И. В. Евтушенко. - М.: Академия; - 2003. - 143 с.
78. *Ежкова Н. Е.* Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: в 2 ч / Н. Е. Ежкова. - М.: Владос; 2012. - 89 с.
79. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - М.: Просвещение; 2003. - 272 с.
80. *Екжанова Е. А.* Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности: монография / Е. А. Екжанова - СПб: Сотис; 2002. - 256 с.
81. *Еремина А. А.* Некоторые виды и приемы коррекционной работы по формированию продуктивной деятельности у детей-имбецилов 4-8 лет/ А. А. Еремина // Особый ребенок и его окружение: медико-социальные и психологические аспекты. – М., МГПУ; 1994. – С. 41-50.

82. *Жигорева М. В.* Актуальные вопросы диагностики комплексных нарушений развития у детей/ М. В. Жигорева // *Коррекционная педагогика*, 2004. - №4(6). - С 3-10.
83. *Жигорева М. В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб.пособие. / М. В. Жигорева. – М.: Академия; 2006. - 240 с.
84. *Жигорева М. В.* Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: монография / М. В. Жигорева. - М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова; 2009. - 155 с.
85. *Жигорева М. В., Левченко И. Ю.* Дети с комплексными нарушениями: Диагностика и сопровождение: монография / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко - М.: Национальный книжный центр; 2016. - 208 с.
86. *Журба Л. Т, Мастюкова Е. М.* Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни: монография / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. - М.: Медицина; 1981. - 272 с.
87. *Забрамная С. Д., Исаева Т. Н.* Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью/ С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. - М.: Институт общегуманитарных исследований; 2002 - 112 с.
88. *Закаблук А. Г.* Особенности понимания эмоциональных состояний детьми в норме и патологии как основания их социальной адаптации / А. Г. Закаблук // *Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях.* - Л.: ЛГУ; 1985. - С. 30-39.
89. *Закрепина А. В.* Коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии / А. Закрепина // *Дошкольное воспитание.* - 2010. - N 3. - С.73-78.
90. *Запорожец А. В.* Психическое развитие ребенка /А.В. Запорожец // *Избран. психол. труды: В 2 т.* - М.: Педагогика; 1986. - Т. 1. - 316 с.

91. *Запорожец А. В., Неверович Я. З.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка/ А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. - М. - Воронеж: МПСИ, МОДЭК; 2000. - 67-87 с.
92. *Золоткова Е. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: программа и метод. рекомендации / Е. В. Золоткова. - Саранск, МГПИ; 2007. - 69 с.
93. *Иванов, В. А.* Социальные технологии в современном мире /В. А. Иванов. - М.: - Н. - Новгород: ИВАГС; 1996. - 472 с.
94. *Изард, Э. И.* Психология эмоций/ Э. И. Изард. - СПб: Питер; 2000. - 464 с.
95. *Изотова Е. И., Никифорова Е. В.* Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. - М.: Академия; 2004. - 304 с.
96. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства: монография / Е. П. Ильин. - СПб: Питер; 2001. - 752 с.
97. *Ильина С. В.* Диагностика и коррекция эмоциональных состояний старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: метод. рекомендации / С. В. Ильина. - Курск: Учитель; 2008. - 24 с.
98. *Ильина Ю. А.* Исследование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды / Ю. А. Ильина // Дефектология. - 2007. - №4. - С.18 - 25.
99. *Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. - Вып. 1. - М.: Школьная книга; 2010. - 272 с.*
100. *Исаева Т. Н.* Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Тамара Николаевна Исаева. - М., 2001. - 25 с.
101. *История педагогики: история и философии науки: учебник для аспирантов и соискателей уч. ст. канд. наук / М. В. Богуславский, Н. Д. Никандров / под ред. Н. Д. Никандрова. - М.: Гардарики; 2007 - 413 с.*

102. Казакова Р. Г., Сайганова Т. И., Седова Е. М. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий/Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова. - М.: Сфера; 2004. - 128с.
103. Казанцева Е. В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/ Е. В. Казанцева //Образование и наука. - Известия Уральского отделения РАО. - Екатеринбург, - 2010. – № 2 (70). - С. 121 - 131.
104. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах: уч. пособие / Э С. Калижнюк. - Киев: Выща школа; 1990. - 178 с.
105. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги 20 столетия/ В А. Канке. - М.: Логос, 2000. - 320 с.
106. Кант, И. Лекции по этике/ И. Кант. - М.: Наука; 2000. - 431 с.
107. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике/ М. В. Кларин. - Рига: Эксперимент; 1995. - 176 с.
108. Каракулова Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников: учеб. -метод. пособие / Е. В. Каракулова. - Екатеринбург: УГПУ; 2012. - 258 с.
109. Кинстлер Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека детьми с нарушениями интеллектуального развития: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. / Надежда Ивановна Кинстлер. - Бийск; 2000. - 24 с.
110. Кистенева Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Екатерина Петровна Кистенева. - М., 2003. - 20 с.
111. Ковалева М. В. Изучение выразительных средств речи у младших школьников с психической депривацией/ М. В. Ковалева // Известия Южного Федерал. университета: Педагогические науки. - Ростов-на-Дону, - 2009. - №1 (январь). - С. 189-195.

112. *Ковалева М. В.* О сформированности предпосылок овладения эмотивной лексикой младшими школьниками с психической депривацией / Образовательные технологии в коррекционном процессе: сб. науч.-метод. тр. с международным участием / М. В. Ковалева. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; - 2013 - С.91-94.
113. *Ковалева М. В., Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по формированию выразительных средств речи у детей-сирот / М. В. Ковалева, Л. В. Лопатина. - М.: Парадигма; 2013. - 159 с.
114. *Ковалец И.В.* Азбука эмоций // Практ. пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: метод. пособие / И. В. Ковалец. - М.: Владос; 2003. - 130 с.
115. *Козырева В.П.* Адаптивная образовательная среда как условие формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями/ В. П. Козырева. // Известия Южного Федерал. университета. - Ростов-на-Дону, - 2010. - № 7 - С. 229-235.
116. *Козырева В.П.* Особенности формирования коммуникативной деятельности при нормальном и нарушенном развитии/ В.П. Козырева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2011. - № 1. - Т.3. - С. 16-20.
117. *Кондратенко И. Ю.* Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И. Ю Кондратенко. - СПб.: КАРО; 2006, - 240 с.
118. *Корнетов Г. Б.* Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия: уч. пособие / Г. Б. Корнетов. – М., - Тверь, АСОУ, Золотая буква; 2006. - 246 с.
119. *Коробейников И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация: монография / И. А. Коробейников. - М.: ПЕРСЭ; 2002. - 192 с.
120. *Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного*

пребывания: метод. пособие / под ред. Е.А.Стребелевой. - 2-е издание, доп. и перераб. - М.: Экзамен; 2004. - 128 с.

121. *Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта / под ред. Л. М. Шипицыной.* - СПб.: Образование; 1996. - 352 с.

122. *Кохановский В. П., Лешкевич Т. Г., Матяш Т. П., Фатхи Т. Б. Основы философии науки: уч. пособие / В. П. Кохановский.* - 6-е изд., доп. и перераб. - Ростов н/Д: Феникс; 2008. - 603 с.

123. *Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников: уч. пособие / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева.* - М.: Академия; 2003. - 176 с.

124. *Кроткова А. В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом: монография / А. В. Кроткова.* - М.: Сфера; 2007. - 144 с.

125. *Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте: монография / Й. Лангмейер, З. Матейчик.* - Прага, Авиценум; 1984. - 486 с.

126. *Ларечина Е. В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка/ Е. В. Ларечина.* - СПб: Речь; 2004. - 160 с.

127. *Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье.* - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; 2012. - 256 с.

128. *Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: монография/ В. В. Лебединский.* - М.: Академия; 2003 - 144 с.

129. *Левченко И. Ю. Принципы организации психолого-педагогической помощи детям, страдающим ДЦП / И. Ю. Левченко // Актуальные вопросы психологической помощи больным с нарушением опорно-двигательного аппарата.* - М.: ЦНИИЭТИН; 1989. - С. 50-64.

130. *Левченко И. Ю., Киселёва Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития/ И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева.* - М.: Книголюб; 2007. - 160 с.

131. *Левченко И. Ю., Приходько О. Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата/ И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. - М.: Академия, 2001. - 192 с.
132. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В., Приходько О. Г., Гусейнова А. А.* Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст: метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова. - М.: Образование Плюс; 2008. - 198 с.
133. *Леонтьев А. Н.* Потребности. Мотивы. Эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. - М.: МГУ; 1971. - 40 с.
134. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина. - СПб.: Питер; 2009. - 304 с.
135. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка/ М. И. Лисина. - М., - Воронеж: МПСИ, МОДЭК; 1997. - 383 с.
136. *Листик Е. М.* Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Дис. ...канд. психол. наук:19.00.13. / Елена Марикивна Листик - М., 2002. - 175 с.
137. *Лихи Т.* История современной психологии: учеб. пособие/ Т. Лихи - СПб: Питер; 2003. - 446 с.
138. *Логинова Е.Т.* Оценка возможностей социализации детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью: учеб. пособие / Е. Т. Логинова. - Псков: ПОИПКРО; 2001. - 40 с.
139. *Логинова Е. Т.* Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью: монография / Е. Т. Логинова. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена; 2006. - 264 с.
140. *Логинова Е. Т.* Обучение детей со сложными нарушениями в социально-образовательном комплексе детского дома-интерната: учеб. - метод. пособ. / Е. Т. Логинова. - СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина; 2009. - 156 с.

141. *Логинова Е. Т., Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.* Знакомимся с окружающим миром: учеб. -метод. пособие / Е. Т. Логинова, Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. - М.: Дрофа; 2007. - 192 с.
142. *Лопатина Л. В., Позднякова Л. А.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова - СПб.: Изд центр Л. Б. Баряевой; 2010. - 143 с.
143. *Лопатина Л. В., Логинова Е. Т., Баряева Л. Б.* Я – говорю. Упражнения с пиктограммами: рабочие тетради / Л. В. Лопатина, Е. Т. Логинова, Л. Б. Баряева. - М.: Дрофа; 2007. - 72 с.
144. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии: монография / А.Р. Лурия. - СПб.: Питер; 2007. - 320 с.
145. *Лютова Е. К., Монина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми/Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. - СПб.: Речь; 2001. - 190с.
146. *Максимова Е. В.* Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна/ Е. В. Максимова. - М.: Диалог-МИФИ, 2008. - 288 с.
147. *Маллер А. Р., Цикото Г. В.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью/ А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Академия; 2003. - 208 с.
148. *Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И.* Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции/ Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина. // Дефектология.- 2009. - №1. - С. 5-19.
149. *Мамаева, А. В.* Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: Дис... канд. пед. наук: 13.00.03. / Анастасия Викторовна Мамаева - Екатеринбург, 2008. - 269 с.

150. *Мастюкова Е. М.* Диагностика нарушений доречевого развития у детей с церебральным параличом и пути логопедических и педагогических мероприятий в этом периоде: монография / Е. М. Мастюкова. - М.: Просвещение; 1973. - 178 с.
151. *Мастюкова Е. М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом: методическое руководство / Е. М. Мастюкова. - М.: Просвещение; 1991. - 250 с.
152. *Мелешкевич О. В., Эрц Ю. М.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения [АВА]: принципы коррекции поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития: учеб. -метод. пособие / О. В. Мелешкевич, Ю. М. Эрц/ - Самара: Бахрах-М; 2014. - 207 с.
153. *Микляева Н. В.* Социально-эмоциональное развитие дошкольников: учеб.-метод. пособие/ Н. В. Микляева - М.: Сфера; 2013. - 160с.
154. *Микляева Н. В., Микляева Ю. В.* Развитие языковой способности дошкольников с речевыми нарушениями. Методика коррекционно-педагогической работы с воспитанниками второй младшей группы/ Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. - М.: УЦ Перспектива; 2011 - 120 с.
155. *Миллер С.* Психология игры: монография / С. Миллер. - СПб.: Университетская книга; 1999. - 320 с.
156. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: учеб. пособие /С. С. Морозова. - М.: Владос; 2007.-176с.
157. *Морозова Т. П.* Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка: монография/Т. П. Морозова. - Ставрополь:Сервисшкола; 2001. - 288с.
158. *Мудрик А. В.* Социализация и воспитание: монография /А. В. Мудрик. - М.: Сентябрь; 1997. - 90 с.
159. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Формы взаимодействия матери и младенца / Р. Ж. Мухамедрахимов. - Вопросы психологии, - 1994, - №6, - С. 26-34.
160. *Мухамедрахимов Р. Ж., Никифорова Н. В., Пальмов О. И., Groark C. J., McCall R. B.* Влияние изменения раннего социально-эмоционального

опыта на развитие детей в домах ребенка: монография / Р. Ж. Мухамедрахимов, Н. В. Никифорова, О. И. Пальмов, С. J. Groark, R. В. McCall // под ред. Р. Ж. Мухамедрахимова - М.: Национал. фонд защиты детей от жестокого обращения; 2009. - 296 с.

161. Направления современной психологии / Бихевиоризм / [Электронный ресурс] / [www. document]. URL <http://forums:slachdot.ru/showthread.php?t=41191> (Дата обращения: 25.01. 2015).

162. *Наумов А. А.* Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастической формой ДЦП: монография / А.А.Наумов.- Пермь: ПГПУ; 2008. - 235 с.

163. *Никифорова Л. А.* Вкус и запах радости: Цикл занятий по развитию эмоциональной сферы / Л. А. Никифорова. - М.: Книголюб; 2005. - 48 с.

164. *Никольская О. С.* Аффективная сфера человека: Взгляд сквозь призму детского аутизма: монография / О. С. Никольская. - М.: Центр лечебной педагогики; 2000. - 362 с.

165. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок (пути помощи): учеб. -метод. пособие / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - М.: Теревинф; 2010. - 272 с.

166. *Нищева Н.В.* Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада / Н. В. Нищева. - СПб.: Детство-Пресс; 2014. - 203 с.

167. *Носкова Л. П., Головщиц Л. А.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие / Л. П. Носкова, Л. А. Головиц. - М.: Владос; 2004. - 344 с.

168. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: учеб. -метод. пособие / Л. Г. Нуриева. - М.: Теревинф; 2010. - 136 с.

169. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве: с изменениями на 25 июня 2014 г. /Закон города Москвы от 28 апреля 2010 года № 16 [Электронный ресурс]// <http://www.duma.mos.ru>. (Дата обращения: 07.07.2014).

170. Об образовании в РФ: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) [Электронный ресурс] // <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (Дата обращения: 02.12. 2014).

171. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект - Письмо Министерства образования и науки РФ от 03.04.2003 № 27/2722-6. [Электронный ресурс] // <http://docs.cntd.ru/document/901867012> (Дата обращения .19.02.2015).

172. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599 / Опубликовано: 20 декабря 2014 г. [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (Дата обращения: 19.02. 2015).

173. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - Приказ Министерства образования и науки РФ, Москва; Федеральный выпуск №6241 25 ноября 2013г. [Электронный ресурс]// <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html/> (Дата обращения: 02.12 2014).

174. Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: программы/ С.В. Андреева, С.Н. Бахарева, А.М. Царёв/ под ред. А.М. Царёва. - Псков: Центр социального проектирования «Возрождение»; 2004. - 124 с.

175. *Олешков М. Ю.* Педагогическая технология: проблема классификации и реализации/ М. Ю. Олешков // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сб. науч. тр. - Екатеринбург: РГППУ, 2005. - С. 5-19.

176. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Дж. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении: монография / Дж. Б. Уотсон/ под ред. А. А. Карелина. - М.: АСТ-ЛТД; 1998. - С. 704.

177. *Павлий Т. Н.* Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей с ЗПР: монография / Т. Н. Павлий. - Комсомольск-на-Амуре, ГПИ; 1997. - 99 с.

178. *Певзнер М. С., Бертынь Г. П., Мареева Р. А.* Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха/ М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Р. А. Мареева //Дефектология. - 1980. - №4. - С.9-15.

179. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Педагог. общ. России; 2009. - 576 с.

180. Педагогические теории, системы, технологии: учеб.пособие / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов / под ред. С. А. Смирнова. - М.: Академия; 2001. - 512 с.

181. *Перхурова И.С., Лузинович В.М., Сологубов Е.Г.* Регуляция позы и ходьбы при ДЦП и некоторые способы коррекции: монография / И. С. Перхурова, В. М. Лузинович, Е. Г. Сологубов. - М.: Книжная палата; 1996. - 242 с.

182. *Петшак В.* Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слабослышащих дошкольников/ В. Петшак // - Дефектология. - 1989. - № 6. - С. 61-65.

183. *Петрова В. И., Стульник Т. Д.* Нравственное воспитание в детском саду: программа и метод. рекомендации / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. - М.: Мозаика-Синтез; 2010. - 168 с.

184. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта: монография / Ж. Пиаже. - СПб: Питер; 2009. - 150 с.

185. *Пилюгина Э. Г.* Игры-занятия с малышом от рождения до трёх лет: «Библиотека воспитателя»/ Э. Г. Пилюгина. - М: Мозаика- синтез; 2007. - 116с.

186. *Пилюгина Э. Г.* Сенсорные способности малыша.: учебное пособие / Э. Г. Пилюгина. - М: Мозаика-синтез; 2005. – 116 с.

187. *Питерси М.* Маленькие ступеньки: Программа ран. пед. помощи детям с отклонениями в развитии/ М. Питерси и Р. Трилор при участии С. Кернс; [пер. с англ. Н. Грозной]. - М.: Ин-т общегуманит. исслед.: Ассоц. Даун-синдром; 2001. - 360 с.

188. *Приходько О. Г.* Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: Дис... докт. пед. наук: 13.00.03. / Оксана Георгиевна Приходько - М.: 2009. - 350 с.

189. *Приходько О. Г., Моисеева Т. Ю.* Дети с двигательными нарушениями: Коррекционная работа на первом году жизни: метод. пособие / О. Г. Приходько, Т. Ю. Моисеева. - М.: Полиграфсервис; 2003. - 160 с.

190. *Приходько О. Г.* Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: монография/О. Г. Приходько. - СПб.: Каро; 2006.- 112 с.

191. Программа воспитания и обучения для детей с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина, С. Ю. Кондратьева, Е. А. Логинова и др. //под ред. Баряевой Л. Б. - СПб.: Альма-пресс; 2010. - 431 с.

192. Программа воспитания и обучения для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева, Л. В. Лопатина, Н. А. Ноткина, Т. С. Овчинникова, Н. Н. Яковлева //под ред. Лопатиной Л. В. - СПб.: Альма-пресс; 2010. - 420 с.

193. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития/ О. П. Гаврилушкина, Л. А. Головчиц, Л. В. Дмитриева, Н. Д. Соколова, Н. Д. Шматко // под ред. Л.А. Головчиц - М.: Граф-Пресс; 2006. - 127 с.

194. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения): Программа детского сада: коррекционная работа / под ред. Л.И.Плаксиной. - М.: Экзамен; 2003. - 174 с.

195. *Раменская О. П.* Психологическое изучение личности дошкольника с церебральным параличом/ О. П. Раменская. - М., Медицина; 1999. - 112 с.
196. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций: монография / Я. Рейковский. - М.: МГУ; 1997. - 392 с.
197. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: монография / К. Р. Роджерс / пер. с англ. М. М. Исениной // под. ред. Е. И. Исениной. - М.: Универс, 1994. - 478 с.
198. *Рожина Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности: учеб. - метод. пособие / Л. Н. Рожина. - Минск: Універсітэцкае; 1999. - 257 с.
199. *Романова М. В.* Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Марина Вячеславовна Романова - М., 2006. - 237 с.
200. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер; 2000. - 712 с.
201. *Рузская А. Г.* Развитие общения ребенка со взрослыми и детьми/ А. Г. Рузская // Психология дошкольника. Хрестоматия. - М.: Академия; 2000. - С.5-20.
202. *Сартр Ж.- П.* Очерк теории эмоций/ Ж. - П. Сартр. // пер. с фр. Е. Е. Насиновской, А. А. Пузыряя. // Психология эмоций / сост. В. К. Вилюнас. - СПб.: Питер; 2008. - С. 3-49.
203. *Семенова К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М. Я.* Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей: монография / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин.- М.: Книга по требованию; 2012. - 328 с.
204. *Селевко Г. К.* Современные педагогические технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. - М.: Народное образование; 1998. - 256 с.
205. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: учеб. пособие / В. В. Сериков. - М.: Логос; 1999. - 272 с.

206. *Симонов П. В.* Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. - 1981. - №5. - С. 45-48.
207. *Симонов П. В., Ершов П. М.* Темперамент, характер, личность: монография / П. В. Симонов, П. М. Ершов. - М.: Педагогика; 1984. - 160 с.
208. *Симонова Н. В.* Динамика игровой деятельности у дошкольников с ДЦП / Н. В. Симонова // «Дефектология». - 1990, - №5. - С. 71-78.
209. *Симонова Т. Н., Баряев, Л. Б, Фаткулаева С. В.* Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с ДЦП: учеб. -методич. пособие / Т. Н. Симонова, Л. Б. Баряева, С. В. Фаткулаева. - Астрахань: Волга; 1998. - 20 с.
210. *Симонова Т. Н.* Современные подходы к изучению нарушений психического развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями: монография / Т. Н. Симонова. - СПб.: РПГУ им. Герцена; 2008. - 128 с.
211. *Симонова Т. Н.* Система психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями: монография / Т.Н.Симонова. - Астрахань, Астраханский университет, 2010. - 106 с.
212. *Симонова Т. Н., Левченко И. Ю.* Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями/ Т. Н. Симонова, И. Ю. Левченко // «Детская и подростковая реабилитация», - 2015 - № 2 (25), - С. 54-58.
213. *Скворцов И. А., Ермоленко Н. А.* Развитие нервной системы у детей в норме и патологии: монография / И. А. Скворцов, Н. А. Ермоленко. - М.: МЕДпресс-информ; 2003. - 368 с.
214. *Скворцов И. А., Апексимова О. А., Петракова В. С.* Исследование «профиля развития» психоневрологических функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений [Текст]: метод. пособие / И. А. Скворцов, О. А. Апексимова, В. С. Петракова. - М.: Тривола; 2002. - 28 с.
215. *Скрипниченко В. В.* Различные подходы к характеристике адаптивной образовательной среды/ В. В. Скрипниченко // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2006. - № 5. - С. 4-16.

216. *Скрипниченко В. В., Кожевникова Г. П.* Здоровье с детства: Образовательная программа по развитию двигательной активности детей в учреждениях специального и дополнительного образования: метод. пособие / В. В. Скрипниченко, Г. П. Кожевникова. - СПб.: АППО; 2006. - С. 60.

217. *Слепович Е. С., Харин С. С.* Диадическое взаимодействие детей с одинаковым и разным уровнями развития в ходе совместной продуктивной деятельности/ Е. С. Слепович, С. С. Харин // «Дефектология», - 1991, - № 5, - С. 46-52.

218. *Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития: монография / Е. С. Слепович. - М.: Просвещение; 1990. - 94 с.

219. *Смирнов В. М., Трохачев А. И., Дерябин В. С.* О психологии, психопатологии и физиологии эмоций: предисловие к книге /В. М. Смирнов, А. И. Трохачев, В. С. Дерябин. Чувства, влечения, эмоции: монография / В. С. Дерябин. - М.: Изд. группа URSS; 2013, - 224 с.

220. *Смирнова Е. О.* Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников/ Е. О. Смирнова //Вопросы психологии. - 1980. -№ 5. - С. 105 - 112.

221. *Сорокоумова С. Н.* Изучение влияния детско-родительских отношений на развитие эмпатии у старших дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием/ С. Н. Сорокоумова //Актуальные проблемы психологии образования. Тезисы докладов 3-й регион. научно-практ. конф. - Н. Новгород: НГПУ, НИРО; 2004. - С.266-270.

222. *Сорокоумова С. Н.* Проявления эмпатии к сверстнику старших дошкольников/ С. Н. Сорокоумова // Ананьевские чтения - 2004: Материалы научно-практ. конф. - СПб.: СПбГУ; 2004. - С. 439-440.

223. *Сошникова Н. Г.* О детях со сложной структурой дефекта/ Н. Г. Сошникова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы Всероссийской науч.-

практ. конф./ отв. ред. Д.Ф. Ильясов. - Челябинск: Образование; 2002. - Ч. 2. - С. 258-262.

224. *Сошникова Н. Г.* Изучение игровой деятельности как одно из средств обследования социально-эмоционального развития детей со сложной структурой дефекта/ Н. Г. Сошникова // Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями: материалы 2-й научно-практ. конф. - Челябинск: Цицеро; 2006. - С. 50-53.

225. *Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие.* Стребелева Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. / под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Академия; 2001. - 312 с.

226. *Специальная педагогика/* под ред. Н. М. Назаровой. - М.: Академия; 2008. - 358 с.

227. *Стельмах С. А.* Особенности эмоциональной сферы детей с детским церебральным параличом дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук 19.00.11. / Светлана Александровна Стельмах - М., 1999. - 22 с.

228. *Стернина Т. З.* Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития/ Т. З. Стернина // Дефектология. - 1988. - № 3. - С.8-15.

229. *Столин В. В.* Самосознание личности: монография / В. В. Столин. - М.: МГУ; 1983. - 284 с.

230. *Стрелкова Л. П.* Эмоциональный букварь от Ах до ай-ай-ай: Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников / Л. П. Стрелкова. - М.: Интерпракс; 1994. - 230 с.

231. *Течнер С. фон.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра/Стивен фон Тичнер, Харальд Мартинсен. - М.: Теревинф; 2014. - 432с.

232. *Ткачёва В. В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование [Текст]: метод. пособие / В. В. Ткачева. - М.: Книголюб; - 2008. - 144 с.
233. *Торопов П. Б.* Формирование поведения: практическое применение идей бихевиоризма / П. Б. Торопов // Вестник Балтийского Федер. ун. им. И. Канта. - 2011. - Выпуск №11. - с. 81-85.
234. *Тхостов А. Ш., Колымба И. Г.* Эмоции и аффект: общепсихологический и патологический аспекты/ А. Ш. Тхостов, И. Г. Колымба // Психологический журнал. - 1998. - Т 19. -№4. - С.41-44.
235. *Тюрина Н. Ш.* Формирование компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии/ Тюрина Н. Ш. // Детский сад от А до Я. - 2007 - №2. - С.122-129.
236. *Уотсон Д. Б.* Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) / Д. Б. Уотсон //Хрестоматия по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан - М.: Наука; 1998. - С. 34-44. - С. 215.
237. *Усанова О. Н.* Дети с проблемами психического развития: учебно-методическое пособие / О. Н. Усанова - М.: Коррекция; 1995. - 208 с.
238. *Устинова Е. В.* Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями/ Е. В. Устинова // Дефектология. - 2005. - № 1.- С. 52-56.
239. *Финни Нэнси Р.* Уход за ребенком с церебральным параличом/ Нэнси Р. Финни / пер. с англ. И. Титова, М. Володькина. - М.: Терезинф; 2009. - 336 с.
240. *Философия: энциклопедический словарь/* под. ред. А.А.Ивина - М.: Гардарики; 2004. - 1072 с.
241. *Фишман М. Н.* Нейрофизиологические механизмы отклонений; в умственном развитии у детей: учебное пособие. / М. Н Фишман - М.: Экзамен; 2006. - 156 с.

242. *Фопель К.* Подвижные игры для детей 3-6 лет/ К. Фопель - М: Генезис; 2005. - 144 с.
243. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): учеб. -метод. пособие / Л. Фрост, Э. Бонди. - М.: - Теревинф; 2011. - 398 с.
244. *Фрейд З.* Психоанализ и детские неврозы: монография / З. Фрейд - СПб.: Питер; 2005. - 318 с.
245. *Хаустов А. В.* Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов // Дефектология. - 2004. - №4. - С. 69 - 74.
246. *Хаустов А. В.* Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: учеб. -метод. пособие. / А. В. Хаустов. - М.: Российский университет дружбы народов; - 2007. - 36 с.
247. *Хаустов А. В.* Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра /А. В. Хаустов//Аутизм и нарушения развития. - 2009. - №1. - С. 1 - 12.
248. *Хаустов А. В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб. -метод. пособие / А. В. Хаустов. - М.: ЦПМССДиП; - 2010. - 88 с.
249. *Хараш А. У.* Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности: монография / А. У. Хараш // под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. - М.: Педагогика; 1987. - 189 с.
250. *Хейссерман Э.* Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка (Оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития): монография / Э. Хейссерман. - М.: Просвещение; 1964. - 402 с.
251. *Хризман Т. П., Еремеева В. П., Лоскутова Т. Д.* Эмоции, речь и активность мозга ребенка: монография / Т. П. Хризман, В. П. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. - М.: Педагогика; 1991. - 231 с.

252. *Царев А. М.* Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики/ А. М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2011. - № 4. - С. 12–22.

253. *Шалонько Е. Б.* Взаимосвязь межличностных отношений со сверстниками и свойств темперамента у старших дошкольников: [по данным психол. исслед.] / Е. Б. Шалонько // Педагогика и психология преемственности: детский сад-школа-вуз: сб. науч. тр. / Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск: НГПУ; 2005. - С. 66-71.

254. *Шаповалова О. Е.* Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О. Е. Шаповалова. -М.: МПГУ; 2005. - 183 с.

255. *Шванцара Й.* Диагностика психического развития детей: монография / Й. Шванцара. - Прага: Авиценум; 1978. - 378 с.

256. *Шевченко Н. Б.* Изучение особенностей невербального общения умственно отсталых при формировании социально направленной личности/ Н. Б. Шевченко // В сб.: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Теоретические аспекты становления психологической службы». - Бийск, 1997. - С. 108-110.

257. *Шингаров Г. Х.* Эмоции и чувства как форма отражения действительности: монография / Г. Х. Шингаров. - М.: Наука, 1971. - 224 с.

258. *Шпек О.* Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание. / пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. русского текста Н. М. Назарова / О. Шпек. - М.: Академия; 2003. - 432 с.

259. *Щетинина А. М.* Восприятие и понимание эмоциональных состояний человека дошкольниками/ А. М. Щетинина // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - с.61-66.

260. *Щипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А.* Алфавит общения: развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет): учеб. -метод. пособие / Л. М.

Щипицина, О. В. Защирина, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. - 2-е изд. переаб. и доп. - СПб.: Детство-Пресс; 2010. - 192 с.

261. *Щипицына Л. М.* Необучаемый ребенок в семье и обществе: монография / Л. М. Щипицина. - СПб.: Речь; 2005. - 496 с.

262. *Щипицына Л. М., Защирина О. В.* Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография / Л. М. Щипицына, О. В. Защирина. - СПб.: Речь; 2009. - 128 с.

263. *Шопллер Э., Ланзинд М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: учеб. -метод. пособие / Э. Шопллер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. - Минск: Открытые двери; 1997. - 86 с.

264. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АБА: терапия основанная на методах прикладного анализа поведения: учеб. -метод. пособие / Р. Шрамм. - М.: Теревинф; - 2013. - 208 с.

265. *Шульженко Н. В.* Формирование социально-бытовых навыков и развитие познавательной сферы детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью младшего дошкольного возраста / Н. В. Шульженко / Казанская наука - Казань: Казанский издательский дом; 2012. - № 1. - С. 272-275.

266. *Шустова О. А.* Педагогические условия эмоционального развития младших школьников средствами визуальных искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Анатольевна Шустова. - М., 2004. - 25с.

267. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: монография / Д. Б. Эльконин. М - Воронеж, МОДЭК; 1997. - 416 с.

268. *Юсупова Г. В.* Состав и измерение эмоциональной компетентности / Г. В. Юсупова // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе.//Материалы Всероссийской научно-практ. конференции / под ред. Р. А. Ахмерова и Г. С. Прыгина. - Наб. Челны: Изд-во Ин-та управления; 2005. - с.388-392.

269. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации: монография / П. М. Якобсон. Москва - Воронеж, МОДЭК; 1998. - 304 с.

270. Янкина Е. И. Эмоции в развитии интеллекта ребенка дошкольного возраста / Е. И. Янкина //Ананьевские чтения-99. Тезисы науч.-практич. конференции 26-28 октября 1999. - Спб.: СПбГУ; 1999. - С. 238-239.
271. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста: метод. пособие / Е. А. Янушко. - М: Мозаика - синтез; 2009. - 65с.
272. Ярцевич А. В. Философия науки. Критическое введение: учеб. пособие / А. В. Ярцевич. - СПб.: Питер; - 2001. - 466 с.
273. Alan Sroufe L. Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years Published. / L. Alan Sroufe - New York: Cambridge University Press, 1997. – P. 272.
274. Autism and ABA [Электронный ресурс] // [www. document] URL <http://www.behavior.org/autism/> (Дата обращения: 25 января 2015 г.).
275. Behaviorism [Электронный ресурс]// [www. document] URL <http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism/> (Дата обращения: 25 января 2015 г.).
276. Brown J. R., Dunn J. Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years/ J. R. Brown, J. Dunn // Child Development. - 1996. - № 67. - P. 789-802.
277. Charland L. C. Reconciling Cognitive and Perceptual Theories of Emotion / L. C. Charland. - A Representational Proposal. Philosophy of Science, - 1997. - P. 555-579.
278. Cole P. M., Martin S. E., Dennis T. A. Differentiating Emotion Regulation and Emotion / P. M. Cole, S. E. Martin, T. A. Dennis // Symposium «Challenges in the study of emotion regulation: In pursuit of models and methods» - The ISSBD Biennial, Ghent. - Belgium, 2004. - P. 9-15.
279. Dekker M. C., Koot H. M., Ende J. van der, Verhulst F. C. Emotional and behavioural problems in children and adolescents with and without intellectual disability/ C. M. Dekker, M. H. Koot, J. van der Ende, C. F. Verhulst //Journal of Child Psychology and Psychiatry. - 2002; - PP. 1087-1098.
280. Diamond L.M., Aspinwall L. G. Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and

Dyadic Processes / L. M. Diamond, L. G. Aspinwall, L. G. //Motivation and Emotion. - 2003. - Vol.27. - №2. - P.125-156.

281. *Eisenberg N., Moore B. S.* Emotional Regulation and Development / N. Eisenberg, B. S. Moore// Motivation and Emotion. - 1997. - Vol. 21. - №1. - P. 1-6.

282. *Griffiths P. E., Stotz K.* Genetics and Philosophy: An introduction / P. E. Griffiths, K. Stotz. - New York, Cambridge University Press. – 2013. – P. 422.

283. *Griffiths P. E.* The Degeneration of the Cognitive Theory of Emotion. / P. E. Griffiths. - Philosophical Psychology. – 1989. - 2 (3). – P. 297-313.

284. *Jonsson T.* Inclusive education. Interregional Programme for Disabled People. / T. Jonsson .- United Nations Development Programme. - Geneve. -1994. – P. 126.

285. *Lawlor M., Belton M., Doyle M.* Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children/M. Lawlor, M. Belton, M. Doyle//Journal of Family Therapy.- 2005. - № 27. - P.76-91.

286. *Le Metayer M.* De l'évaluation clinique de l'infirmité motrice cérébrale au pronostic fonctionnel. - L'infirmité motricé cérébrale / M. Le Metayer //Acte du colloque. - 1996. - P. 53-63.

287. *Lewis M. D., Stieben J.* Emotion Regulation in the Brain: Conceptual Issues and Directions for Developmental Research / M. D. Lewis M.D., J. Stieben // Child Development. - 2004. - Vol.75. - № 2. - P. 371 -376.

288. *Solomon R. C.* The philosophy of emotions. / R. C. Solomon // In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), Handbook of Emotions. - New York: Guildford. – 1993. – PP 9-15.

289. *Thomson R. A.* Emotion regulation: A theme in search of a definition/ R. A. Thomson //The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations: Monographs of the Society for Research in Child Development. - 1994. - Vol.58. - P. 25-52.

290. *Walden T.A., Smith M.C.* Emotion Regulation / T. A. Walden, M. C. Smith // Motivation and Emotion. - 1997. - Vol. 21. - №1. - P. 7-25.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Диагностические задания для дошкольников с множественными нарушениями развития на этапе констатирующего эксперимента

Первый блок. Изучение двигательного компонента эмоционального реагирования.

Таблица 1. Характеристика уровней общего развития у детей двигательного компонента эмоционального реагирования.

Уровень	Качественная оценка уровня
4-й, выше среднего, - 4 балла	Двигательные возможности ребенка достаточны для того, чтобы он стремился к овладению новыми видами движений; темп его деятельности распределяется равномерно
3-й, средний, - 3 балла	Двигательные возможности ребенка частично ограничены; темп деятельности неравномерный; положения тела меняются медленно, знакомые движения могут быть довольно быстрыми; ребенок нуждается в длительной подготовке к переходу на новый этап деятельности
2-й, низкий, - 2 балла	Двигательные возможности ребенка ограничены; при попытках изменить положение тела наступает быстрое истощение
1-й, очень низкий, - 1 балл	Двигательные возможности значительно ограничены; ребенок нуждается в активной помощи взрослого; в привычной позе может находиться длительное время, при ее изменении испытывает дискомфорт

Таблица 2. Задания, направленные на развитие общих двигательных навыков

Игры-задания	Инструкции ²	Баллы
1. Лечь на спину	«Покажи, как лежишь на спине. Покажи, как лежишь на спине и держишь головку».	
2. Лечь на живот	«Перевернись на животик».	
3. Удерживать голову в положении лежа на животе	«Покажи, как лежишь на животике и держишь головку».	
4. Выполнить переворот	«Найди, где мячик».	
5. Подползти к мячу (игрушке, скамейке)	«Найди, где мячик, возьми мячик».	
6. Встать у скамейки	«Вот мишка. Погладь мишку».	
7. Сесть	«Вот скамейка. Сядь рядом с мишкой».	
8. Удерживать равновесие в положении сидя	«Вот скамейка. Посидим рядом с мишкой».	
9. Встать у шведской стенки	«Обезьянка хочет банан. Давай ей поможем. Встань около лестницы».	
10. Проползти	«Поиграй с мячиком. Ползи за мячиком. Догони мячик и кати его ко мне».	
11. Передвигаться с чьей-либо помощью	«Вместе потопаем по дорожке».	
12. Удерживать равновесие во время ходьбы	«Потопаем по дорожке».	

² Действия выполняются согласно пониманию ребенком инструкции, и за понимание, и за последующие действия ставится оценка в баллах.

Таблица 3. Уровни эмоционального реагирования детей в статическом состоянии (при выборе наиболее удобной позы).

Уровни и их оценка в баллах	Качественная характеристика
4-й, выше среднего, - 4 балла	Удобную позу ребенок находит самостоятельно; он контролирует свои телесные движения в разных положениях – лежа, сидя, стоя и т. п., и способен выполнять различные дополнительные движения – хлопки, подпрыгивания; в процессе предметной деятельности со взрослым проявляет разнообразные эмоциональные реакции
3-й, средний, - 3 балла	При необходимости выбора удобной позы ребенок испытывает беспокойство; он не достаточно контролирует свои телесные движения; во время общих со взрослым действий положительные эмоциональные реакции снижаются
2-й, низкий, - 2 балла	Удобная поза находится с помощью взрослого и специальных приспособлений; ребенок контролирует телесные движения лишь в ограниченных частях тела и его положениях (лежа, сидя); темп деятельности замедленный, преобладают отрицательные эмоциональные реакции
1-й, очень низкий, - 1 балл	Ребенок не может самостоятельно выбрать удобное положение; на изменения позы не реагирует, взрослый практически контролирует все его телодвижения; потребность в общении снижена, достигается лишь нестойкий контакт, возникающие эмоциональные реакции кратковременны

Таблица 4. Задания с использованием предметов и игрушек (Е. А. Стребелева, 2009).

Название игры-задания	Инструкция	Ход игры	Положение тела	Баллы
1. Проследи глазками за игрушкой	«Птичка летает. Куколка бегаёт. Следи глазками, куда побежала, полетела...»	Ребенок находится в удобной позе. Взрослый показывает и передвигает игрушку в горизонтальном и вертикальном направлениях	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
2. «Ку-ку» (игра в прятки с игрушкой)	«Вот мишка идет. Мишка спрятался. Мишки нет». «Ку-ку. Вот и я». «Покажи. Где мишка?»	Ребенок находится в удобной позе. Перед ним стоит ширма. Взрослый показывает игрушку с одной стороны ширмы, доводит ее до противоположного края и прячет. Ребенок следит за игрушкой и ожидает ее в том месте, где она исчезла. На слова «Ку-ку. Вот и я» концентрирует свое внимание на ней.	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
3. Прятки (закрываем глазки руками или платочком)	«Кто у нас хороший (ая) (имя ребенка). Кто спрятался? Кого нет? Где хороший (ая) (имя ребенка). Вот...»	Ребенок в удобной позе. Взрослый гладит его, хвалит, называет по имени. Затем накрывает платочком и делает вид, что ищет его. Ребенок снимает платочек и радуется со взрослым. Затем прячется взрослый.	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
4. Спрячь игрушку	«Что спряталось под платочком?» «Найди игрушку»	Ребенок находится в удобной позе. Взрослый показывает ему платочек и игрушку. Сначала прячет игрушку на глазах у ребенка. Ребенок снимает платочек, находит и называет игрушку. Затем он закрывает глаза, взрослый прячет игрушку под платочком и просит ребенка найти ее.	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	

5. Мыльные пузыри	«Поймай пузырь»	Ребенок прослеживает движения мыльных пузырей и старается их поймать	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
6. Горка с шариком	«Покати и поймай шарик»	Взрослый скатывает шарики с горки и предлагает ребенку также прокатить шарик и поймать его другой рукой	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
7. Игра с мячом	«Поймай и прокати мячик»	Ребенок находится в удобной позе. Взрослый катает разные по величине мячи и просит ребенка поймать их и затем направить обратно	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
8. Открой коробочку	«Открой. Что там? Найди»	Ребенок находится в удобной позе. Взрослый показывает коробочку, на глазах у ребенка кладет в нее игрушку и закрывает ее. Предлагает ему достать игрушку. Ребенок старается открыть коробку с игрушкой	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
9. Игрушка с разными рычагами	«Кто спрятался?» «Найди, кто это? А теперь спрячь». «Нет ничего!»	Перед ребенком игрушка с разными рычагами. Взрослый показывает как ею пользоваться	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	

Таблица 5. Уровни проявлений эмоциональных реакций в состоянии ситуативной мобильности.

Уровни и их оценка в баллах	Качественная характеристика
4-й, выше среднего, - 4 балла	Ребенок легко меняет позу при изменении игровой ситуации, удерживает голову и может длительно следить за взрослым; он заражается эмоциональными реакциями; хорошие двигательные возможности рук позволяют ему воспроизводить показанные жесты и движения
3-й, средний, - 3 балла	Ребенок испытывает беспокойство при ситуативном изменении позы в процессе игры; не всегда может удержать голову прямо; чтобы сконцентрировать внимание на предмете ему приходится менять положение головы; фиксация взора на объектах и на взрослом имеет неравномерный характер; подражательно ребенок может частично передавать крупные движения; заражение эмоциональным состоянием происходит с временной отсрочкой
2-й, низкий, - 2 балла	Ребенок делает попытки изменить позу, но нуждается в помощи, он не в состоянии длительно удерживать голову и сосредоточивать внимание на взрослом или на предмете; возможности рук у него резко ограничены, но частично и фрагментарно он подражает крупным и тонким движениям; эмоциональным состоянием заражается с выраженной задержкой
1-й, очень низкий, - 1 балл	Ребенок не в состоянии изменять позы, не удерживает голову; оставаясь в одном положении, он постоянно нуждается в помощи взрослого; сосредоточение внимания на действиях взрослого имеет кратковременный характер; подражать крупным и тонким движениям он не может; руки резко поражены; отмечается выраженная и неадекватная задержка заражения эмоциональным состоянием

Таблица 6. Задания с использованием предметов и игрушек.

Названия игр-заданий	Инструкция	Ход игры	Положение тела	Баллы
1. Поймай воздушный шар! Игра с солнечным зайчиком	«Куда полетел шар/солнечный зайчик?» «Поймай его»	Ребенок с помощью специальных приспособлений находится в удобной вертикальной позе. Взрослый показывает и бросает игрушку и стимулирует ребенка, чтобы тот поймал ее	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
2. Животные пришли к нам в гости.	«Вот мишка. Как он ходит?» «Вот кошка. Как ходит кошка? Покажи».	Ребенок находится в удобной вертикальной позе. Перед ним ширма. Взрослый показывает разных животных и стимулирует ребенка продемонстрировать их движения, читая при этом потешки: «Кисонька-мурсыенка. Где ты была? - На улочке. - Что взяла? - Булочку. - С кем булочку ела? - Одна! - Не ешь одна, не ешь одна!»	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	
3. Потешки	«Послушай песенки и повтори их за мной»	Ребенок находится в удобной вертикальной позе. Взрослый произносит потешки и показывает движения, которые ребенок должен повторять в такт потешкам. «Сорока-белобока кашу варила (одна рука у груди, другой мешаем кашу), Сорока-белобока на порог скакала (бьем руками по коленям), Сорока-белобока деток созывала (зовущие движения), Детки услышали (руки к ушкам), Быть обещали (киваем головой), Этому дала на блюдечке (одна ладошка), Этому дала на тарелочке (две ладошки). Этому на ложечке (кулачок), Этому поскребышки (скребем рукой по ладошке), А этому ничего нет (разводим руками). Зачем дров не рубил? Воды не носил? Ничего тебе не будет (угрожающий жест указательным пальцем)!»	Лежа на спине	
			Лежа на животе	
			Сидя	
			Стоя	

Второй блок. Развитие сенсорных компонентов эмоционального реагирования.

Таблица 7. Уровни проявлений сенсорных компонентов эмоционального реагирования.

Уровни и их оценка в баллах	Качественная характеристика
4-й, выше среднего, - 4 балла	Ребенок проявляет активный интерес ко всем заданиям, сосредотачивает внимание на объектах, длительно действует с предметами, активно используя поисковые действия; проявляет положительное отношение, делает адекватный выбор, обладает сформированными представлениями об основных характеристиках предмета – цвете, форме, величине и фактуре
3-й, средний, - 3 балла	Ребенок проявляет избирательный интерес к деятельности; частично сосредотачивается и обследует предметы; поисковыми действиями пользуется ограниченно: фрагментарно обследует пространство глазами и руками (при повороте тела); представления о цвете, форме, величине и фактуре предметов у него сформированы частично
2-й, низкий, - 2 балла	Ребенок обнаруживает слабый, избирательный интерес к выполнению заданий, уклоняется или отказывается от отдельных из них; обследование предметов имеет кратковременный, стереотипный характер; при прослеживании объектов

	поисковые действия крайне хаотичны; ребенок быстро истощается; представления о предметах резко ограничены ориентацией лишь на один - два признака
1-й, очень низкий, - 1 балл	У ребенка отсутствует интерес к заданиям, ему свойственны неадекватные действия и слабые эмоциональные реакции; его попытки сосредоточения и прослеживание отличаются кратковременностью; он равнодушно относится к появлению предмета; представления об объектах не сформированы.

Таблица 8. Игры и задания, направленные на развитие сенсорных КОМПОНЕНТОВ.

Название	Инструкция	Ход игры	Баллы
Зрительное восприятие			
1. «Куда полетела бабочка?»	«Вот бабочка. Следи глазками. Бабочка, куда полетела?»	Ребенок находится в удобной позе, Взрослый показывает ему игрушку и побуждает проследить за ней глазами и показать указательным жестом ее местонахождение	
2. «Где спряталась игрушка?» (надо найти по видимой части)	«Посмотри, кто спрятался, чьи торчат ушки (хвостик, лапки)? Назови.»	Взрослый показывает игрушку, прикрытую платочком или листом бумаги, из-под которого видна ее часть и просит назвать игрушку	
3. Цветные платочки для малыша и для мамы. (Домики для игрушек).	«Дай маме красивый платочек. Выбери красивый платочек себе. Выбери красивый платочек для меня и т.д.» «Посели игрушки в цветные домики»	Перед ребенком лежат платочки различных цветов – красного, желтого, серого, черного, синего, зеленого. Взрослый предлагает ему раздать платочки себе, маме, друзьям. Перед ребенком шесть разноцветных домиков – красный, желтый, зеленый, синий, черный, белый; и шесть игрушек – нарядная кукла, пушистая кошка, робот, баба-яга, резиновая собачка, - которые надо поместить в домики	
Слуховое восприятие			
1. «Что звучало?»	«Послушай и угадай, что это за инструмент» (реакция на громкие и тихие звуки)	Взрослый за ширмой играет на музыкальном инструменте и просит ребенка угадать, какой звук он слышал - тихий или громкий	
2. «Повтори, как звучало!»	«Послушай и повтори, как я играла»	Взрослый играет на музыкальном инструменте и просит повторить ребенка ритмический рисунок услышанного	
3. «Кто играет?»	«Послушай и угадай, на что похожа эта музыка» (соотнесение звучания с персонажем)	Взрослый играет на фортепьяно или на другом музыкальном инструменте, производя низкие, высокие и средние звучания (медведь идет - барабан, птичка поет - колокольчик, кукла танцует - пианино).	
4. «Придумай соответствующую музыку» (гром, дождь, солнышко, кукла танцует, медведь идет)	«Посмотри на картинку. Как ты думаешь, какой музыкальный инструмент подойдет для нее?»	Перед ребенком барабан, металлофон, колокольчик, погремушка, бубен. Взрослый показывает ему картинку или игрушку и музыкальный инструмент. Просит поиграть и соотнести звучания с каждым персонажем (картинкой)	
5. «Повтори и скажи!» (звукоподражание голосам больших и маленьких животных)	«Повтори, как поют кошка и котенок» «Повтори, как кричит большая собака, а как щенок»	Перед ребенком по паре животных – больших и маленьких. Взрослый просит его показать, как мама-животное зовет своего малыша, или как малыш-животное зовет свою маму.	
Тактильное восприятие			
1. «Кошки-мышки»	«Я поглажу твою ручку, а теперь ты мою»	Взрослый поглаживает руку ребенка, а потом ребенок гладит руку взрослого	
2. «Догони мою мышку». «Кошка, поймай мою мышку»	«Давай поиграем, я читаю стишок и глажу твою ручку,	Взрослый поглаживает руку ребенка и читает стихи: «Киска, киска, не лежи. Киска, киска, уходи. Наша деточка пойдет, наша детка	

«Поймай мою руку»	когда закончу, уберу руку»	упадет» и хлопает по руке, ребенок должен убрать руку	
3. «Найди пару»	«Внимательно пощупай, и найди такую же пару»	Взрослый достает какой-либо предмет и предлагает на ощупь найти в мешочке такой же предмет	
4. «Достань, что понравилось»	«Достань, что тебе понравилось»	Перед ребенком разложены в ряд разные предметы, ребенок, не видя, обследует их. Потом достает вещь, самую приятную на ощупь (меховой помпон, камень, ложку, щетку, мыло, мягкий пластилин, пемзу, пластик)	
5. «Достань фигуру для мамы (для Бабы-Яги)»	«Ощупай внимательно все фигуры – из них одну дай маме»	Перед ребенком разные игрушки - нарядная кукла, пушистая кошка, робот, баба-яга, резиновая собачка. Взрослый просит подобрать для них предметы, с различающимися тактильными характеристиками	
6. «Во что поиграем с куклой» (используется набор маленьких или больших предметов)	«Какую посуду мы возьмем для куклы?»	Взрослый предлагает поиграть с куклой: напоить ее чаем, подобрав подходящую для этого посуду	

Третий блок. Работа по развитию возможностей коммуникативного компонента эмоционального реагирования.

Таблица 9. Уровни проявлений импрессивной стороны коммуникативного компонента эмоционального реагирования.

Уровни и их оценка в баллах	Качественная характеристика
4-й, выше среднего, - 4 балла	Ребенок проявляет выраженную мотивацию к общению, быстро вступает в контакт, адекватно реагирует на просьбы, отрицания, похвалы; он контролирует отрицательные эмоциональные проявления, его эмоции ярко окрашены и имеют стабильный характер, использует жесты, пантомиму; спокойно переносит отсутствие родителей
3-й, средний, - 3 балла	Ребенок относится к заданиям избирательно; при стимуляции со стороны взрослого входит в контакт, адекватно реагирует на похвалы, просьбы, но безразличен к отрицанию; эмоциональные мимические проявления ограничены; он не всегда может контролировать свои эмоциональные состояния – как положительные, так и отрицательные, в этом ему требуется помощь со стороны; он редко использует жесты; предпочитает, чтобы кто-то из родителей был рядом (иногда отпускает его)
2-й, низкий, - 2 балла	Потребность к общению у ребенка снижена, контакт он устанавливает поддерживая с трудом; неравнозначно реагирует на отрицания, похвалы, просьбы; мимические проявления ограничены, он не всегда знает как реагировать на ту или иную ситуацию; невербальными средствами общения не пользуется; быстро истощается и пассивен в игре; родитель всегда должен быть рядом
1-й, очень низкий, - 1 балл	Ребенок не проявляет потребностей в общении, контакты ему трудно доступны; у него отсутствуют реакции на просьбы, похвалы, отрицания, мимические проявления стереотипны и неадекватны; эмоциональные состояния спонтанны и зависят от удовлетворения физиологических потребностей; мать и он – единое целое

Таблица 10. Игры и задания, предусматривающие развитие импрессивной стороны коммуникативного компонента.

Название	Инструкция	Ход игры	Баллы
1. Песенки и потешки – «Кто у нас хороший?» «На лошадке»	«Послушай и повтори»	Взрослый играет с ребенком, сопровождая действия чтением потешек: «Кто у нас хороший (ая)? Кто у нас пригожий(ая)? На коня садится - конь веселится Плеточкой помашет - конь под ним запляшет. Едет мимо сада, мимо огорода. Со коня слезает, мамочка встречает.» «Еду-еду к бабе, к деду На лошадке в красной шапке» «По ровной дорожке на одной ножке В старом лапоточке. По рытвинам, по кочкам, Все прямо и прямо. А потом вдруг ... в яму! Бух!» При чтении потешек ребенок стимулируется к повторению отдельных слов, движений	
2. Строительство из кубиков	«Давай построим из кубиков дорожку, домик, мостик»	Взрослый предлагает построить дорожку, домик, мостик. «Возьмем кубики – Это шарик.» «Попроси у меня нужные детали.» «У тебя неправильно лежит деталь.» «У тебя красивый дом.»	
3. Коробка для форм	«Подбери формы и брось в коробку»	Взрослый предлагает поиграть в коробку форм «Выбери нужные формы» (решение ситуаций – отрицания, согласия, просьбы, указания, похвалы, недовольства, использование жеста)	
4. «Что в коробке?»	«Что там в коробке? Как достать»	Перед ребенком лежит закрытая коробка. Взрослый предлагает ему самостоятельно открыть ее и наблюдает за его действиями и эмоциями ребенка (интересом, удивлением, радостью, недовольством) стимулируются действия к просьбе	
5. Предметные и сюжетные парные картинки с изображением эмоциональных состояний	«Покажи, как на картинке. Подбери похожую картинку».	Перед ребенком выкладывают картинки с изображением игровых и эмоциональных ситуаций. «Что случилось? Почему девочка плачет?» «Покажи, что происходит с персонажем?» «Рассмотри картинку, подбери похожую среди других картинок.»	

Таблица 11. Уровни проявлений экспрессивной стороны коммуникативного компонента эмоционального реагирования.

Уровни и их оценка в баллах	Качественная характеристика
4-й, выше среднего, - 4 балла	Ребенок адекватно реагирует на свое имя, на приветствия, просьбы, проявляет инициативу в игре, предлагая свои варианты; во время игры умеет передавать эмоциональные состояния и воспроизводить их мимические проявления; обнаруживает явную эмпатийность.
3-й, средний, - 3 балла	Ребенок отчасти адекватно реагирует на свое имя, на приветствия, просьбы; не всегда проявляет инициативу в игре, чаще заражается от взрослого ее эмоциональной составляющей; ситуативно обусловленные эмоциональные состояния и их мимические проявления у него слабо выражены; обнаруживается слабая эмпатийность (при словесном вмешательстве взрослого)
2-й, низкий, - 2 балла	Ребенок адекватно реагирует на свое имя, приветствия, просьбы; инициативу в игре не проявляет, пассивно смотрит на игрушку или на взрослого; иногда подстраивается под него; во время игры слабо заражается

	ее эмоциональной составляющей; его мимические проявления слабо выражены; у него крайне слабая эмпатийность (при совместных действиях со взрослым)
1-й, очень низкий, - 1 балл	Ребенок неадекватно реагирует на свое имя, на приветствия и просьбы, не проявляет интереса к игре, не заражается от взрослого ее эмоциональной составляющей; его мимические эмоциональные проявления не имеют смысла; эмпатийности он не обнаруживает.

Таблица 12. Игры и задания, предусматривающие развитие экспрессивной стороны коммуникативного компонента.

Игры-задания	Инструкция	Ход занятия	Баллы
1. Игра с предметами и игрушками	«Как тебя зовут?» «Давай поздороваемся.» «Давай позовем ...» «Что случилось?» «Давай пожалеем куклу.»	Ребенок находится в удобной позе. Взрослый предлагает ему поиграть с куклой. Сначала кукла приветствует ребенка. Игры: «Накормим куклу», «Оденем куклу». Создаются ситуации, требующие позвать взрослого, привлечь его внимание к действиям ребенка или самому попросить какой-либо предмет	
2. Назвать картинки, которые могут вызвать определенное эмоциональное состояние	«Посмотри внимательно, назови картинки и скажи, что ты чувствуешь?»	Взрослый показывает ребенку картинки с изображением грозы, мороженого, злой собаки, или другие сюжетные картинки: дети играют в песочнице; девочка строит дом, мальчик сломал башню, девочка плачет	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

**Основные направления работы в разные обучающие периоды и
описание методики проведения занятий**

**Таблица 1. Формирование навыков эмоционального реагирования
детей с множественными нарушениями развития.**

Формируемые навыки	Компоненты, подлежащие обучению			
	Внимание и зрительно-моторная координация	Синхронизация эмоциональных состояний	Первичная эмоциональная реакция при исследовании объектов	Положительное эмоциональное отношение при зрительном и слуховом восприятии
Сенсорная сфера и познавательная деятельность	Выделение эмоционального состояния объекта из фона общего пространства и формирование указательного жеста; «прятки», игры с зеркалом – осознание схемы своего тела и частей лица	Чтение стихов, передача их ритма, демонстрация и восприятие сюжетных картинок, работа с куклами, фотографиями, зеркалом	Эмоциональные реакции при исследовании объектов (воды, песка, пластилина, работа с разными материалами, конструирование) на ощупь - развитие тактильного восприятия	Анализ, сравнение в работе с куклами, фотографиями, зеркалом, в играх со сверстником
Речевая и коммуникативная деятельность	Фонетическая ритмика, звукокомплексы, отражающие различные эмоциональные состояния (короткие слова, междометия, просьбы, жесты), оценка, определение личности ребенка, (стихи, ритм, рассматривание сюжетных картин, использование устного народного творчества - потешек, загадок). Распознавание ребенком частей тела и лица с помощью совместных действий и жестовых инструкций и по подражанию. Развитие мелкой моторики, артикуляционный массаж, гимнастика с передачей эмоциональных состояний			
Физическая культура	Фиксация внимания на достижениях детей	Подражание действиям окружающих детей	Преодоление препятствий; работа со страхами	Преодоление препятствий; работа над первичной регуляцией своей деятельности и поведения в соответствии с инструкциями педагога
Игровая деятельность	Выделение эмоционального состояния объекта из фона общего пространства и формирование указательного жеста	Игра-сюжет, игра-приключение (разрушение стереотипа сюжета) («Мы ехали-ехали, бух и приехали»); Хороводные игры с названием имен	Игры с предметами и решением различных простейших (проблемных) задач	Работа над первичной регуляцией своей деятельности и поведения в соответствии с инструкциями педагога
Виды продуктивной деятельности	Фиксация внимания на действиях педагога и детей в работе с бумагой, красками, пластилином и др.	Реакция на результат деятельности «Что у нас получилось?»	Эмоциональная реакция при исследовании объектов на ощупь (воды, песка, пластилина, с разных материалов, конструирования) - развитие тактильного, осязательного, вестибулярного восприятий	
Музыкальная деятельность	Выделение эмоционального состояния объекта (настроения) при звучании музыкального инструмента; фиксация внимания детей на собственных голосовых возможностях	Игры с сюжетными игрушками	Использование игр, упражнений, заданий, направленных на распознавание основных частей собственного тела и лица после прослушивания музыкального отрывка; игры с песнями и потешками	

Таблица 2. Формирование эмоций у детей с множественными нарушениями развития.

Эмоция	Используемые		Мобилизация компонентов эмоционального реагирования		
	слова, звуки	жесты	Слухового	тактильного	Зрительного
Удивление	«Ах»	Раскрытие рук	Игра на металлофоне (по всем клавишам одновременно)	Приятный запах и приятные ощущения (разворачивание бумаги, поглаживание пушистого меха)	Распознавание цвета: голубой и бирюзовый
Восторг, радость	«Ура! Ха-ха!»	Хлопки в ладоши	Приятная, веселая музыка, звон колокольчика	Песок, шелковая ткань	Желтый, оранжевый, алый
Огорчение	«Ой-ой»	Сжимание рук, закрытие глаз,	Звуки шарманки	Камни	Синий, фиолетовый
Боль, грусть, переживание	«Бо-бо»	Потирание частей тела	Игра на дудке	Наждачная бумага	Пурпурный, коричневый
Страх	«А-а-а!»	Обнимание себя, хватание за голову, ее сильное сжатие	Игра на барабане	Гладкий или липкий предмет	Черный, коричневый
Злость, гнев, ярость	«Ы-ы-ы...», «Бух-бах!»	Резкое топанье ногой	Грохот	Расческа, щетка с острыми концами (клубок со спицами)	Красно-бордовый

Таблица 3. Формирование у детей с множественными нарушениями развития эмоциональной экспрессии на невербальной и вербальной основах.

Формирование навыков и способностей	Восприятие эмоциональных состояний			
	Узнавание, соотнесение	Различение	Распознавание	Установление причинно-следственных связей между эмоциональными реакциями и действиями
Сенсорная сфера и познавательная деятельность	Развитие мышц лица и ознакомление с основными жестами, принятыми при общении людей и обозначающими различные эмоциональные состояния. Игры, побуждающие детей демонстрировать разные эмоциональные состояния – радость, грусть, страх, удивление, злость. Моделирование эмоциональных проявлений с помощью жестов и пантомимики	Основные эмоциональные состояния, жесты и действия; противоположные эмоциональные состояния (радость, страх, удивление, горе); овладение способами их выражения	Расширение вариантов воспринимаемых эмоциональных проявлений – состояний обиды, вины, гнева, усталости, интереса. Создание возможностей для активного участия детей в анализе ситуаций, в оценке собственных эмоциональных проявлений	Знакомство с простыми, визуально воспринимаемыми причинными связями: эмоцией и ее внешним выражением (в мимике, жесте, позе) в контексте известных детям жизненных ситуаций. Введение когнитивных схем эмоций: «ситуация (причина) – эмоциональное проявление (следствие)». Эти схемы сначала вводятся на основе одноперсонажного состава, затем двух- и трехперсонажных составов
Речевой и коммуникативная деятельность	Ознакомление детей с названиями основных эмоциональных состояний; перенос сформированных навыков эмоционального реагирования в речевое общение между детьми в инклюзивной среде; работа с произведениями детской художественной литературы – стихотворными текстами, рассказами, загадками; выявление причинно-следственных связей в эмоциональных состояниях при чтении рассказов, стихов и др.			
Физическая культура	Развитие мышц лица и тела.	Развитие умения входить в образ,	Игры, которые предполагают модели-	Передача в игре изменений эмо-

	Ознакомление с основными жестами, обозначающими эмоциональные состояния, принятые в общении людей	участвовать в инсценировке, используя движения, характерные для передачи того или иного эмоционального состояния	рование разных эмоциональных ситуаций («Идет холодный дождь»)	циональных состояний (веселый заяц; его поймал волк - испуганный заяц)
Формирование игровой деятельности		Воспроизведение движений, характерных для передачи того или иного эмоционального состояния. Игры, предполагающие завершение действий, начатых взрослым	Закрепление выразительных эмоциональных движений в игровой деятельности. Игры, составленные по мотивам произведений детских писателей и поэтов или народного фольклора	Введение когнитивных схем эмоций: «ситуация - причина - эмоциональное проявление - (следствие)»; «характер деятельности (причина) - эмоция (следствие)». Эти схемы сначала вводятся на основе однопersonажных составов, затем двух- и трех-персонажных
Виды продуктивной деятельности	Упражнения в изображении эмоций разными видами продуктивной деятельности. Цветовая передача эмоций	Передача основных эмоциональных состояний (радость, страх, удивление, горе) и способов их выражения в рисунке, лепке и др.	Выделение эмоциональных состояний в каждом задании. Закрепление выразительных эмоциональных движений в продуктивной деятельности	
Музыкальная деятельность	Развитие мышц лица и ознакомление с основными жестами, обозначающими эмоциональные ситуации при восприятии музыкальных произведений	Передача основных эмоциональных состояний (радость, страх, удивление, горе) и способов их выражения в процессе музыкальной деятельности	Закрепление выразительных эмоциональных движений в музыкальной деятельности	

Таблица 4. Формирование у детей с множественными нарушениями навыков реализации эмоциональных состояний при взаимодействии со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде.

Формируемые навыки	Составляющие компоненты			
	Восприятие эмоционального состояния партнера в контексте определенной деятельности	Реализация отдельных эмоциональных состояний в процессе взаимодействия	Анализ собственных эмоциональных проявлений в контексте определенной деятельности	Контроль эмоционального состояния
Сенсорная сфера и познавательная деятельность	Предметно-практическая деятельность, способствующая возникновению эмоциональных реакций	Чтение и драматизация произведений детской художественной литературы и иллюстративного материала, в которых ярко и выразительно представлены эмоциональные состояния персонажей	Игры с проблемными ситуациями	Игры с конфликтными и проблемными ситуациями: дети различают и обобщают эмоциональные состояния по характерным внешним признакам, учатся проводить их сравнительный анализ по видимым проявлениям, по влиянию на окружающих
Речевая и коммуникативная деятельность	Постановки игр-драматизаций (по сказкам и рассказам); внимание детей акцентируется на словах, характеризующих определенные эмоциональные состояния; проявления эмоций передаются в мимике, жестах, позах и одновременно обозначаются словесно; дети повторяют и стараются запомнить обозначения эмоций			

Физическая культура	Игры в паре		Командные игры
Игровая деятельность	Сюжетные игры в паре	Сюжетные игры в подгруппах	
Виды продуктивной деятельности	Совместная работа в паре	Работа в подгруппе (изображения в рисунках разнохарактерных персонажей)	
Музыкальная деятельность	Совместная игра на музыкальных инструментах		

Таблица 5. Формирование навыков самореализации эмоциональных состояний при взаимодействии со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде.

Формируемые навыки	Составляющие компоненты			
	Анализ эмоциональных состояний окружающих	Реализация собственных эмоциональных состояний	Контроль собственных эмоциональных состояний	Осознание разнообразия эмоциональных состояний
Сенсорная сфера и познавательная деятельность	Инсценировка повседневных ситуаций, раскрывающих эмоциональные состояния: «Испорченный телефон», «Угадай эмоцию», «Лото настроений», «Назови похожее», «Комплименты», «Классификация чувств», «Тренируем эмоции», «Колечко», «Что было бы, если бы...», «Как ты себя сегодня чувствуешь?», «Встреча эмоций», «Глаза в глаза» и др.), упражнения («Приветствие», «Прощание», «Цветные подушечки», «Солнышко» и другие); игры, позволяющие понимать причины своих поступков и поступков других людей, прогнозировать поведение людей и возможное развитие эмоциональной ситуации; формирование способности испытывать социальные чувства – симпатию, сопереживание, толерантное отношение к сверстнику, радость за другого, удовольствие от общения, а также поддерживать длительные отношения Организация долгосрочных проектов			
Речевая коммуникативная деятельность	Организация беседы и диалогических сообщений по разным темам			
Физическая культура	Подвижные игры различной степени нагрузки; необходимость договариваться при распределении ролей, при выборе атрибутов игры и др; в связи с этим ребенок должен понимать особенности своего партнера и в нужный момент «подставить свое плечо»			
Игровая деятельность	Организация сюжетно-ролевых игр, драматизаций			
Виды продуктивной деятельности	Организация проектных работ, конструктивных игр			
Музыкальная деятельность	Организация коллективных видов работ – составление оркестра, хороводные игры			