

На правах рукописи



Шохова Ольга Валентиновна

Педагогическая технология
формирования эмоционального реагирования
у дошкольников с множественными нарушениями развития

13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва, 2017

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ) на кафедре психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации.

Научный руководитель: **Аксенова Лидия Ивановна**
кандидат педагогических наук, доцент

Официальные оппоненты: **Симонова Татьяна Николаевна,**
доктор педагогических наук, профессор,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет», заведующая кафедрой коррекционной педагогики факультета педагогики, социальной работы и физической культуры

Гаврилушкина Ольга Петровна
Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», профессор кафедры школьной психологии.

Ведущая организация: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет»

Защита состоится «05» Декабря 2017 года в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.05 при ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 119261 г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корпус 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/4260/1492066497Dissertatsiya2017ShohovaO.V..Pdf

Автореферат разослан «___» _____ 2017 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



И.М. Яковлева

Общая характеристика работы

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 и 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. Головниц, М. В. Жигорева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, 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. Шипицына, 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. Басилова, М.В. Жигорева, Е.М. Мастюкова, 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. Басилова, 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, 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».

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.

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

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, Л.Г. Буюева, 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, С.В. Кульневич, 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. Басилова, 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 г.г 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 нарушениями 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 быть представлено на 4-х уровнях, каждый из которых включает разное сочетание компонентов

(двигательный, сенсорный, коммуникативный) 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 анализов 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 ГАОУ ВО МГПУ (2007-2016), на заседаниях кафедры психолого-педагогических основ специального образования ИСОиКР МПГУ. 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 2011 г. описываемая педагогическая технология была отмечена Грантом Москвы в области образования.

Публикации. Содержание диссертации отражено в 22-х печатных работах, 4 из которых опубликованы в журналах, рекомендуемых ВАК. Общий объем публикаций по теме исследования составляет **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 источников.

Основное содержание работы

Во **введении** обоснована актуальность исследования, определены его объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы исследований эмоциональной сферы детей в дошкольной возрастной и специальной педагогике» рассмотрены отраженные в психолого-педагогической литературе проблемы развития эмоциональной сферы людей в разные возрастные периоды; описаны современные теоретические представления о развитии эмоционального реагирования детей дошкольного возраста; раскрыто значение термина «эмоциональное реагирование», указано влияние феномена на ход психического развития ребенка дошкольного возраста и описаны особенности становления эмоциональной сферы детей, имеющие множественные нарушения развития.

Детально проанализированы теоретические положения, значимые для утверждения позиций автора исследования. Подчеркнуто, что эмоциональная сфера человека формируется наряду с психическими системами и имеет огромное значение для его социальной адаптации, для взаимодействия с окружающими людьми. Становление эмоциональной сферы как важного компонента развития личности всегда интересовало выдающихся педагогов, психологов. Этому феномену посвящены работы отечественных и зарубежных авторов (П.К. Анохина, В.К. Вилюнаса, Н.В. Витт, Н.С. Ежкова, А.В. Запорожца, К. Изарда, Е.И. Изотова, Е.П. Ильина, Е.В. Никифорова, А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, В.М. Смирнова, А.И. Трохачева, О.А. Шаграева, L.G. Aspinwall, L.M. Diamond, N. Eisenberg, B.S. Moore, M.C. Dekker, J. van der Ende, H.M. Koot, F.C. Verhulst, R.A. Thomson, M.D. Lewis, J. Stieben и др.). Его базовой составной частью является механизм реакций и регуляции жизнеобеспечения человека, которые проявляются в форме физиологических, двигательных, сенсорных изменений организма, в невербальных и вербальных выражениях. Эмоциональное реагирование - это специфический ответ человека на те или иные сигналы, стимулы, ситуации, которые затрагивают его потребности и интересы. Оно характеризуется различным диапазоном положительных или отрицательных знаков, стимулирующих или тормозящих поведение и деятельность человека; интенсивностью (глубиной переживаний и величиной физиологических сдвигов); длительностью протекания эмоций (кратковременными или длительными); предметностью (степенью осознанности и связанности с конкретным объектом), произвольностью и произвольностью. Характер эмоционального реагирования

обусловлен состоянием его взаимосвязанных компонентов - двигательного, сенсорного и коммуникативного. В дошкольный период у детей происходит становление способности регулировать свои непосредственные желания и соотносить их с сознательно поставленными целями, что формирует произвольность эмоциональных процессов. Наиболее успешно произвольный контроль эмоционального реагирования формируется в предметно-игровой деятельности, в общении со взрослыми или сверстниками, и в то же время является он продуктом этой деятельности.

Анализ литературы 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 (Т.А. Басилова, 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, В.В. Ткачева; А.М. Царев, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына).

Катализатором раскрытия эмоций и средством их дальнейшей активизации может стать предметно-игровая деятельность, которая стимулирует повышение произвольности уровня развития всех высших психических процессов у детей с множественными нарушениями. Организация данной деятельности пробуждает у этих детей естественную эмоциональную потребность в постижении окружающей действительности, содержанием которой становится овладение функциональным назначением предметов на основе практических действий с ними, сопровождаемое различными видами восприятия, эмоциональными и речевыми реакциями.

Целенаправленное эмоциональное реагирование у дошкольников с множественными нарушениями следует осуществлять в предметно-игровой деятельности с учетом уровня развития двигательной, сенсорной, когнитивной и коммуникативной сфер развития детей. При выборе методов и форм реализации данного процесса целесообразно ориентироваться на два фактора: детальную диагностику комплекса нарушений у детей и последовательность развития механизма эмоционального реагирования.

Во второй главе «Исследование уровня развития эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития» сформулированы цели, задачи авторских методик, составляющих диагностический блок педагогической технологии, дано их описание и обоснование, проанализированы результаты констатирующего эксперимента. Целью диагностики является определение уровня развития эмоционального реагирования у обследованных детей. Исследование осуществлялось с 2001 по 2014 гг. на базе городской экспериментальной площадки Москвы, объединившая дошкольные учреждения комбинированного вида ГБОУ № 1513, 2022, Центры развития ребенка № 1948, 2030, ГПД при Марфо-Мариинской обители.

В констатирующем эксперименте участвовал: 121 ребенок со множественными нарушениями развития в возрасте от 4 до 6 лет (75 мальчиков и 46 девочек), их матери, 14 специалистов - специальные педагоги, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели, инструкторы ЛФК. Эти материалы

свидетельствовали о крайнем разнообразии состава сочетанных заболеваний: комплексные нарушения могли включать от трех до восьми заболеваний, (см. рис. 1). Например, сочетание трех нарушений - опорно-двигательного аппарата, интеллекта и РАС было выявлено у пяти детей (4% от общего числа). Сочетание четырех - опорно-двигательного аппарата, слуха, интеллекта, системного нарушения речи - у семи детей (6%). Сочетание пяти – ДЦП, эпилепсии, нарушения зрения, системного нарушения речи 1-2-го уровней, выраженных нарушений интеллекта - у 27 (22%). Сочетание шести - ДЦП, неврологической симптоматики, нарушений зрения, системного нарушения речи 2-3-го уровней, выраженных нарушений интеллекта, РАС - у 42 (35%). Сочетание семи нарушений – ДЦП, неврологической симптоматики; эндокринных заболеваний; нарушений зрения и слуха, системного нарушения речи 1-2-го уровней, выраженной ЗПР - у 28 (10%). Сочетание восьми нарушений - генетических, неврологических, онкологических и соматических заболеваний; нарушений зрения, интеллекта и речи, РАС - у 12 (10%). Рис. 1 наглядно иллюстрирует соотношение сочетаний множественных нарушений у дошкольников – участников исследования.

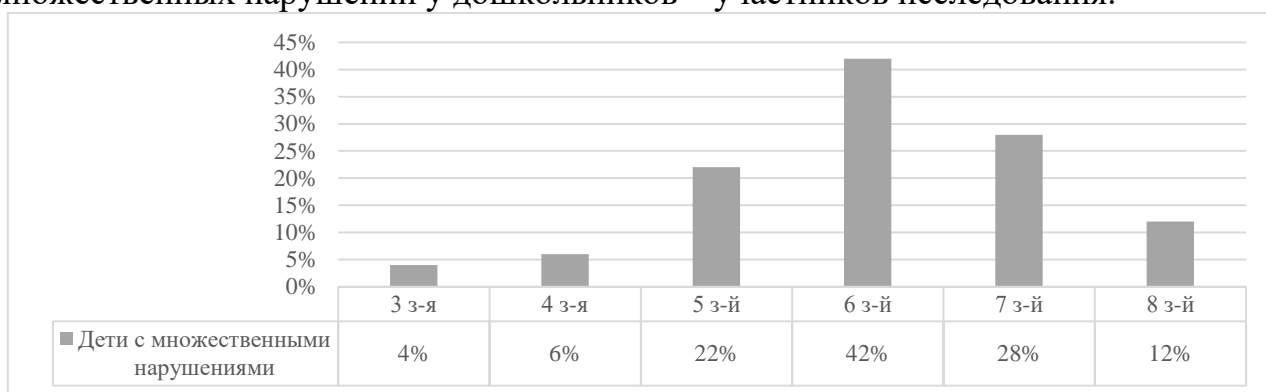


Рис. 1. Количество нарушений развития у детей с множественными нарушениями

Экспериментальная работа имела циклический характер и повторялась каждые четыре периода. Ее длительность была связана с небольшой наполняемостью групп для детей со сложной структурой дефекта (по САНПиНу - 5 человек), с каждым пройденным периодом мы накапливали количественные наблюдения за группами детьми данной категории. В каждом периоде дети воспитывались три года. Своеобразие состояния детей, сложность его определения в различные периоды обследования и обучения – все это объяснялось условиями пребывания в дошкольном учреждении. В констатирующем эксперименте уточнялось реальное состояние эмоционального реагирования у обследуемых детей; в обучающем работа строилась по специально разработанной экспериментальной программе; контрольный этап был посвящен сопоставлению проявлений эмоционального реагирования в разных периодах исследования. Результаты достигнутые, в предыдущей группе, анализировались и ложились в основу продолжающейся педагогической работы уже с группой последующей.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов. (см. рис. 2.). На первом анализировалась медицинская документация, которая свидетельствовала о разнообразии сочетанных заболеваний: комплексные дефекты включали от трех до девяти заболеваний. Второй этап был посвящен изучению состояния эмоционального реагирования у детей в момент на обследования. Использованные

при этом диагностические методики были основаны на положениях, предложенных С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелевой, Т.Н. Симоновой и др.



Рис.2. Структура констатирующего эксперимента

В «Индивидуальной комплексной психолого-педагогической карте развития ребенка с множественными нарушениями» фиксировались результаты работы всех специалистов, участвующих в исследовании. На основании полученных сведений сравнивались начальные и заключительные результаты педагогической работы в конкретных группах детей. В свою очередь они сопоставлялись с показателями детей, обучавшихся ранее в аналогичных педагогических условиях.

Диагностические занятия проводились с каждым ребенком индивидуально в игровой форме и в присутствии родителей; стимульный материал был незнаком, способы его предъявления подбирались с учетом его психофизических возможностей и доступного темпа работы. В заданиях первого блока уточнялись проявления эмоциональных реакций в различных ситуациях двигательного положения ребенка. Задания второго блока предусматривали выявление характеристик сенсорных компонентов эмоционального реагирования. Задания третьего блока были направлены на раскрытие особенностей импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента эмоционального реагирования.

Для анализа и сопоставления результатов были разработаны критерии его количественно-качественной оценки, выраженные в баллах: 1 балл - функция слабо сформирована, имеет кратковременный, нестабильный характер; 2 балла - функция сформирована неравномерно, фиксируются кратковременные появления реакций при предъявлении стимула, которые быстро исчезают; 3 балла - в начале деятельности реакция проявляется четко, постепенно ее выраженность слабеет; 4 балла - функция, в которой преобладают положительные реакции, но при возникновении новых ситуаций они могут уступать отрицательным эмоциям, все проявления не всегда интенсивны и длительны, действия со знакомыми объектами сохраняют произвольность, при появлении новых предметов эмоции снижаются.

Сопоставление результатов выполнения заданий разных блоков показало следующее. Относительно заданий первого блока было выявлено, что для 25 детей (21%) удобными оказались положения сидя и стоя; 47 человек (39%) предпочитали сидеть. 35 детей (29%) становились более активными, лежа на спине или на боку. Для 22 обследованных (18%) с глубоким умственным недоразвитием

благоприятной позой было положение лежа на спине. При активизации двигательной мобильности 23 ребенка (19%) реагировали эмоционально положительно, даже делали попытки выполнять новые движения; 42 ребенка (34%) не всегда проявляли готовность изменить статическую позу на мобильную. Результаты описываемых обследований представлены на рис. 3.

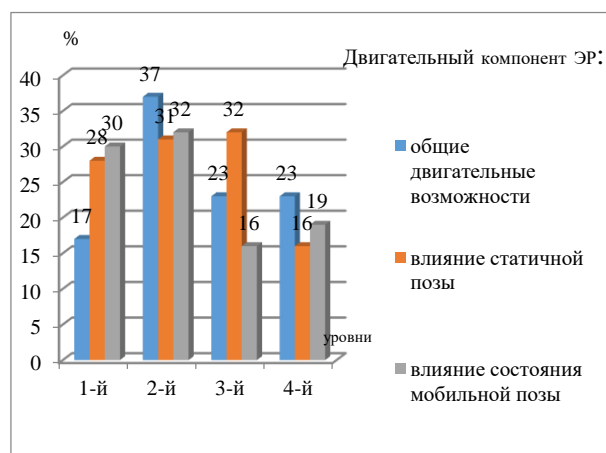


Рис. 3. Распределение уровней развития двигательного компонента ЭР у детей с множественными нарушениями

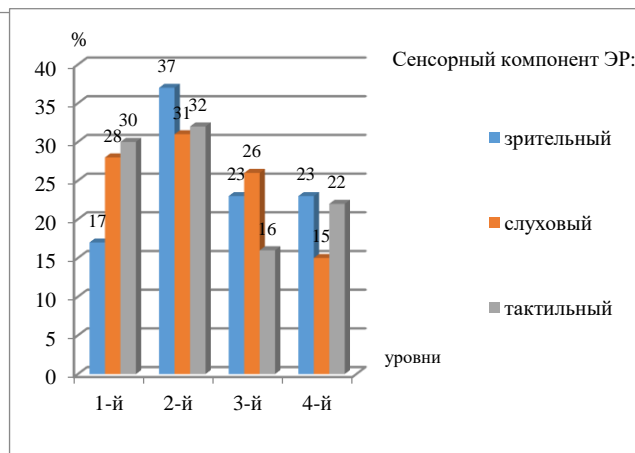


Рис. 4. Распределение уровней развития сенсорных компонентов ЭР у детей с множественными нарушениями

В диаграмме на рис. 4 наглядно отражена взаимосвязь уровней развития у обследуемых детей сенсорных компонентов (зрительного, слухового, тактильного), которые характеризуются качественным своеобразием. При оценке особенностей зрительного восприятия было выявлено, что 27 детей (22%) обладали им на хорошо сформированном уровне и адекватно реагировали на цвета. 40 детей (33%), направив взгляд на объект деятельности, вздрагивали, видя яркие цвета. 26 детей (22%) легко отвлекались при прослеживании за предметом. 21 ребенок (17%) никак не могли сосредоточиться на объекте. Обследование состояния слухового компонента показало, что у 18 детей (15%) реакции на предъявляемые стимулы были довольно четкими, 31 ребенок (26%) положительно реагировал на воспринимаемые звучания. 38 детей (31%) на речевые звучания реагировали отрицательно, вздрагивали, у 34 - (28%) наблюдались неадекватные реакции. Обследование тактильного компонента у 40 детей (32%) вызывало чувство дискомфорта. 26 детей (22 %) при знакомстве с предметами проявляли лишь кратковременный положительный интерес. Но все же 24 ребенка (20 %) эмоционально реагировали на действия с предметами. 31 ребенок (25%) не проявляли интереса к обследованию предметов и не реагировали на их качественные характеристики.

Задания третьего блока предполагали выявление степени сформированности коммуникативного компонента. Результаты обследования коммуникативного компонента представлены на рис. 5. При оценке его импрессивной стороны обнаружилось, что 37 детей (30%) не выказывали потребности в общении, не стремились к установлению контактов. Появлявшиеся у них положительные или отрицательные эмоции в большей мере были связаны с изменениями их физического состояния. 32 обследованных (27%) выражали кратковременный интерес к общению со взрослым на основе эмоционально-тактильных игр, у них

даже постепенно качественно изменялся репертуар мимических проявлений. У 30 детей (25%) возникающий контакт был непродолжительным, им были свойственны беспокойство и тревожность. У 21 ребенка (17%) и общение, и игры со взрослым, характеризовались длительным положительным контактом.

Обследование экспрессивной стороны коммуникативного компонента показало, что 44 ребенка (36%) не владели речью, не отвечали на просьбы и не реагировали на похвалы и порицания. У 31 ребенка (26%) не была сформирована речь, но они тем не менее сосредоточивали внимание на взрослом, реагировали на приветствия. У такого же числа детей обнаруживались отдельные слова и заученные фразы. Эти воспитанники были способны к подражанию и использованию интонаций, что обнаруживалось в их коротких репликах. 15 детей (12%) пользовались бытовыми аграмматичными фразами, при этом их реакции отличались яркой эмоциональной окрашенностью.



Рис. 5. Распределение уровней импрессивной и экспрессивной сторон коммуникативного компонента ЭР у детей с множественными нарушениями развития

В статистической обработке результатов констатирующего эксперимента был применен коэффициент корреляции (R). Его сопоставление с выявленными показателями уровней развития компонентов эмоционального реагирования установило между ними прямые высокосignимые зависимости ($R > 0$, $R = 0,77$, $R = 0,8$, $R = 0,84$). Сравнительный анализ результатов обследования состояния эмоционального реагирования и других областей развития детей указывает на имеющиеся связи в исследуемых параметрах (коэффициент корреляции Спирмена). Наблюдается тенденция положительных связей эмоционального реагирования с двигательным ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), личностным ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$), познавательным ($r = 0,53$, $p < 0,01$), коммуникативным развитием детей ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что эмоциональное реагирование является детерминантой развития данных областей и способствует активизации коммуникативного и личностного поведения. Были обнаружены отрицательные взаимосвязи эмоционального реагирования с состоянием навыков тонкой ручной моторики ($r = -0,25$, $p \leq 0,05$), сенсорной сферы ($r = -0,34$, $p \leq 0,05$), предметной и продуктивной деятельности ($r = -0,34$, $p \leq 0,05$). Наличие отрицательных корреляций объясняется недостаточной активизацией сенсорных компонентов эмоционального реагирования, которые включаются в процессы формирования тонкой моторики, обследование предметов, в действиях и их преобразования в практической и продуктивной деятельности.

На основании количественных показателей, полученных в констатирующем эксперименте, обследованные дети были разделены на четыре группы.

В *первую группу* (диапазон оценок от 45 до 93 баллов) с «очень низким» уровнем развития всех компонентов эмоционального реагирования вошли 42 ребенка (35%), для которых были характерны их выраженная несформированность,

отсутствие осознанных эмоциональных реакций и интереса к совместной деятельности. У детей были установлены разные формы ЦП: - двойная гемиплегия (23% случаев), тетрапарез (23%), спастико-гиперкинетическая (9%) и атонически-астатическая (45%). У всех констатирована выраженная степень умственной отсталости; у 68% детей выявлено РАС; у 45% - частичная атрофия зрительного нерва. Уровень понимания обращенной речи у 77% детей этой группы был нулевым, у 23% - ситуативным. Они могли длительное время оставаться в одной привычной позе, при ее изменении испытывали дискомфорт, не контролировали положения собственного тела и головы, им было трудно сосредоточиться на лице взрослого. Сильное поражение рук мешало им подражать крупным и тонким движениям. Потребность в эмоциональном общении была резко снижена.

Вторую группу (диапазон оценок от 90 до 135 баллов) с «низким» уровнем развития компонентов эмоционального реагирования составили 45 детей (37%), обнаружившие недоразвитие общих двигательных навыков, несформированность слухового и тактильного компонентов и экспрессивной речи, фрагментарные проявления импрессивной стороны речи. У них были зафиксированы ЦП: двойная гемиплегия (5%), атонически-астатическая форма (10%), левосторонний гемипарез (12%). У большинства (80%) отмечена выраженная степень умственной отсталости; выявлены значительные поражения зрения, слуха, РАС, генетические расстройства. Но при ограниченных двигательных возможностях дети могли быть активны. Хотя они не удерживали голову и не сосредоточивали внимание на взрослом, но в процессе мобильной подвижности «заражались» эмоциональным состоянием и достаточно хорошо проявляли себя. С предметами они «знакомились» через вкусовые анализаторы. Понимание речи оставалось ситуативным. Более сохранным был зрительный компонент - указательный взгляд, появляющийся при установлении контакта и для его поддержания.

В третью группу (диапазон оценок от 135 до 180 баллов) со средним уровнем развития компонентов эмоционального реагирования вошли 19 детей (16%) с частичной выраженностью всех обследуемых компонентов, характеризующейся нестойкостью двигательной, сенсорной, коммуникативной и познавательной активностей. Они страдали спастической диплегией (32%), атонически астатической формой ДЦП (6%), нарушениями интеллекта различной степени тяжести, зрительными нарушениями, РАС, генетическими расстройствами. Ограничение двигательных возможностей влияло на темп их деятельности, они постепенно лишь овладевали новыми видами движений при соблюдении алгоритма. У всех была отмечена относительная сохранность двигательных функций рук, что позволяло им пользоваться жестами. Дети длительно действовали с предметами, использовали поисковые действия и радовались этому. Они адекватно реагировали на просьбы, похвалу, но с трудом контролировали свои эмоции, проявляя неуверенность. В речи преобладали номинативный (21%) и предикативный (23%) уровни.

Четвертая группа (диапазон оценок от 180 до 250 баллов) включала 15 детей (12%) с уровнем состояния всех компонентов эмоционального реагирования выше среднего, что характеризовалось стойкостью, хотя и не совсем равномерной всех компонентов эмоционального реагирования. У этих детей была установлена спастическая диплегия (49%), атонически астатическая форма ДЦП (4%),

задержка психического развития, нарушения зрения, недостаточная сформированность тонкой моторики, общеупотребительная речь с признаками дизартрии. Эмоциональные проявления возникали в процессе активной мобильности; были хорошо сформированы слуховые и зрительные компоненты при слабом развитии тактильного; уровень импрессивных характеристик оказался выше, чем экспрессивных; репертуар эмоциональных проявлений не был высоким. Отмечались истощаемость, легкие переходы к отрицательным эмоциям, негативизму, обнаруживалась склонность к эмпатии.

Выявленные особенности эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями свидетельствуют о влиянии различных причин на его развитие. Они приводят к изменению характеристик его проявлений - снижают их устойчивость и вариативность, вызывают неадекватность реакций, их кратковременность, произвольность и, как следствие, снижают жизненный тонус ребенка и его мотивационные потребности. При более тяжелом протекании основного заболевания указанные особенности приводят к сложностям адаптации детей к окружающему социуму. Поэтому возникает необходимость применения педагогической технологии по формированию эмоционального реагирования, в которой учитывается ведущая деятельность, характерная для дошкольников с множественными нарушениями, предметно-игровая и ситуативно-личностный тип общения. Данная технология способствует мобилизации двигательных навыков, сенсорной и коммуникативной сферы в предметно-игровой деятельности, активизирует произвольный контроль эмоциональных реакций.

Третья глава «Реализация педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников с множественными нарушениями развития» посвящена освещению задач обучающего эксперимента, раскрытию методики его проведения, а также анализу его результатов. Проблему формирования эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями мы рассматриваем в связи с уровнем его развития и взаимодействием его компонентов, в процессе различных видов деятельности - предметной, коммуникативной, продуктивной. Предметно-игровая деятельность является ведущим видом деятельности для детей с множественными нарушениями. Она позволяет им включаться в мир окружающих предметов во взаимодействии с посредником-взрослым. В процессе такой совместной деятельности у детей через манипуляции формируется предметное восприятие предметов и их свойств. Она стимулирует моторную и психическую произвольность эмоционального реагирования, способствует усвоению социального опыта. Чтобы повысить продуктивность деятельности и общее взаимодействие детей и взрослых используются приемы эмоционально-речевого, тактильного воздействия, поощрения, приемы отсроченного речевого сопровождения, подстраивания к встречным действиям детей. При разработке авторской технологии были использованы программы воспитания и обучения детей с различными нарушениями развития российских и зарубежных исследователей - Д. Айрес, Л.Б. Баряевой, И.М. Бгажноковой, Л.А. Головниц, М.В. Жигоревой, Е.А. Екжановой, Р.А. Мареевой, Л.И. Плаксиной, Т.Н. Симоновой, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Шматко.

В обучающем эксперименте участвовали 88 детей с множественными нарушениями. Из них 48 человек составили экспериментальные группы и обучались по авторской педагогической технологии; 40 детей вошли в контрольные группы, но также находились под постоянным наблюдением. Возраст всех участников эксперимента составлял от 4 до 6-и лет. При комплектовании групп обоих типов мы стремились уравнивать их состав по степени тяжести дефектов у детей и по их сочетаниям. При достаточно равномерном распределении в них вошли дети, подразделенные нами на четыре уровневые группы. Перед началом обучения проводились дополнительные диагностические обследования с использованием «Индивидуальной комплексной психолого-педагогической карты развития ребенка с множественными нарушениями», коллективные обсуждения индивидуальных маршрутов детей, методик и способов их обучения, программ стимулирования эмоциональных реакций. Совместные усилия педагогов-специалистов были направлены на реальную и разностороннюю оценку уровня развития каждого ребенка.

Целью обучающего эксперимента было формирование и развитие эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями в процессе специально организованной предметно-игровой деятельности.

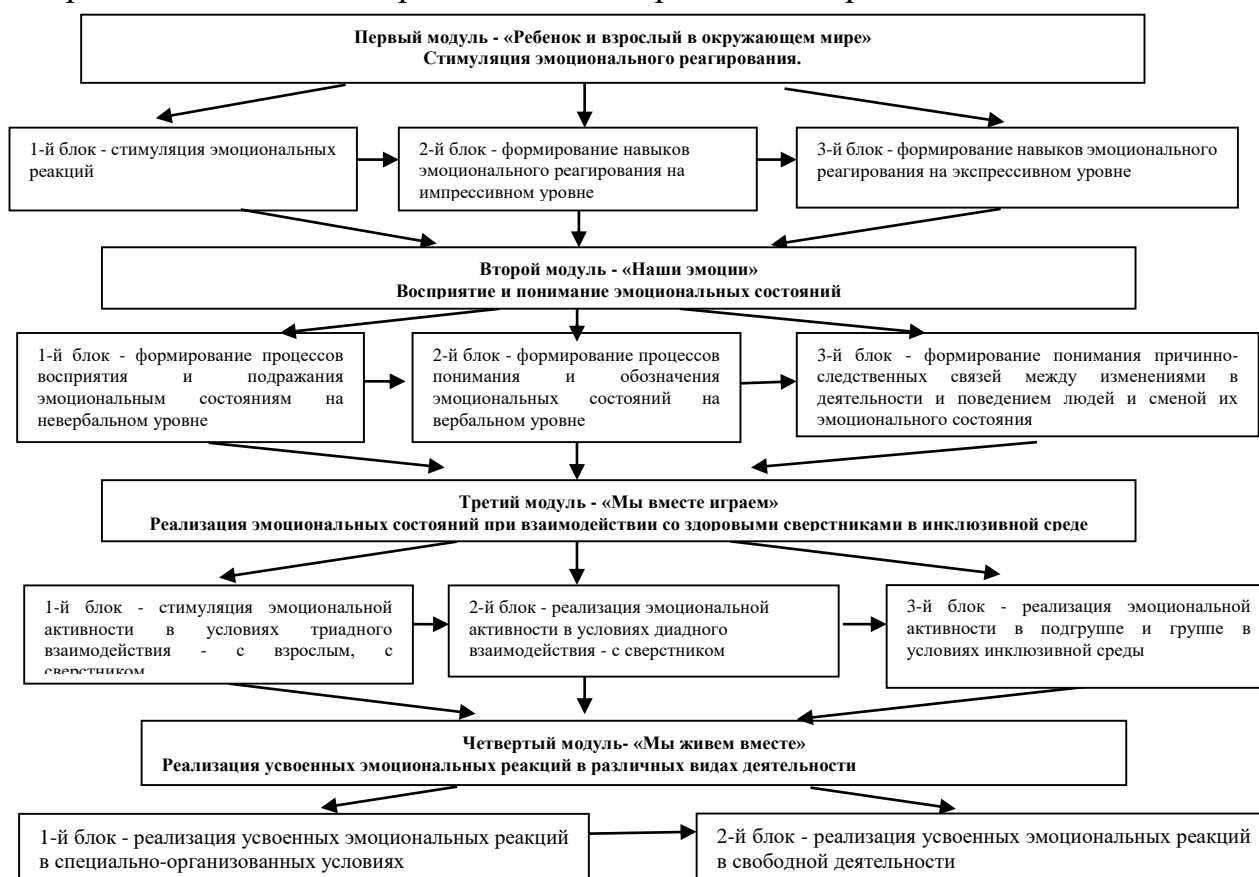


Рис. 4. Структура обучающего эксперимента по формированию эмоционального реагирования

В задачи экспериментального обучения входили: стимуляция и активизация эмоционального реагирования на эмоционально-личностном и ситуативно-личностном уровнях; формирование спонтанных эмоциональных реакций в виде

невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, пиктограмм); обучение пониманию и воспроизведению эмоциональных реакций на основе комплекса двигательных, сенсорных и коммуникативных компонентов; овладение навыками произвольной реализации эмоционального реагирования в игровой деятельности со сверстниками в специальной и инклюзивной образовательной среде; обогащение словаря детей, обозначающего эмоциональные состояния. В схеме на рисунке 6. подробно показана структура проведения обучающего эксперимента.

Все перечисленные целевые направления отражены в последовательных модулях экспериментальной программы (см. рис. 6). Формирование эмоционального реагирования в игровой деятельности проводилось два-три раза в неделю в индивидуальной и подгрупповой формах. Выбор содержания и насыщенности коррекционно-развивающих занятий исходил из возможностей детей, что в дальнейшем предусматривало постепенный переход от одного модуля к другому.

Каждое занятие планировалось в соответствии с задачами конкретного модуля и учетом результатов диагностики и соответствующих методов и приемов. По окончании занятий по определенному модулю наступало либо продвижение ребенка на новый этап (модуль), либо дублировался пройденный материал, с частичными добавлениями из последующего.

Занятия проводились в соответствии с тематическим планированием по следующим направлениям работы: развитие и коррекция общей и мелкой моторики, зрительно-моторной координации, сенсорной, познавательной сфер на практическом и наглядном уровнях; освоение разных видов детской деятельности - предметной, игровой, продуктивной; овладение эмоциональными личностно-ситуативными уровнями общения с партнерами и способами действовать; усвоение мотивационно-побудительной направленности речевой деятельности; овладением импрессивным и экспрессивным лексиконами, навыками грамматического структурирования речевого сообщения; освоение социально-бытового поведения и самообслуживания.

Большое значение придавалось соблюдению последовательности взаимосвязанных заданий, что ставило всех специалистов перед необходимостью постоянного анализа успешности выполнения ребенком уже проработанных тем. Каждое занятие требовало различное время для его поэтапной отработки, для совместных практических действий по подражанию, по образцу, по графическим изображениям и схемам, по структурированным словесным инструкциям. Технологическая линия взаимодействия выстраивалась следующим образом: из базы данных каждого модуля педагогической технологии выбирались виды деятельности, с помощью которых предполагалось решить поставленные задачи и достичь определенной цели. Важным организационным моментом на индивидуальных занятиях являлось обучение ребенка планированию собственных действий и оценке их выполнения. Для работы с детьми, имеющими речевые затруднения и сниженные возможности интеллектуальных процессов, применялись невербальные средства общения - системы символов (пиктограммы, картинки), с помощью которых можно осуществлять процесс обучения. В результате дети всех уровней проходили через все модули обучения, что было особенно важным для детей групп 2 и 3-го уровней. На каждом этапе обучения

предусматривался дифференцированный подбор материалов, пособий и игр; была различной продолжительность занятий, в соответствии с уровнем развития.

Задачей первого модуля являлась стимуляция эмоционального реагирования и его компонентов в процессе предметно-игровой деятельности как в сопряженно-отраженном плане, так и с опорой на подражание и идентификацию. Здесь материал использовался на практическом уровне, включая приемы пассивного наблюдения и совместную с педагогом деятельность, выполнение практических заданий на основе образцов, мотивирующих желание общаться с окружающими. Для объединения состава группы подбирались специальные игровые и коммуникативные ситуации, музыкально-ритмические двигательные игры, побуждающие детей к эмоциональному «заражению» друг от друга и обеспечивающие единый ритм движений. Сюда относились задания на развитие внимания и зрительно-моторной координации; сенсорные, тактильные и двигательные игры, предполагающие изменение положения тела ребенка и вызывающие определенные эмоциональные реакции; проговаривания и драматизации сказок, песенок, стихов; моделирование эмоционально насыщенных предметных ситуаций.

Второй модуль предусматривал овладение приемами и способами идентификации, дифференциации эмоциональных состояний в специально организованной деятельности. В этой работе применялись наглядные и практические методы - воспроизведение эмоциональных состояний по подражанию движениям тела, рук и выражению лица. При этом использовались предметы-заместители, демонстрировались проблемные ситуации, вводились словесные указания, инструкции. Выполнение подобных заданий сопровождалось ознакомлением детей с основными эмоциональными состояниями (могли быть задействованы парные картинки).

Третий модуль предполагал формирование умения осуществлять выбор и оценку эмоционального реагирования самими участниками деятельности.

Четвертый модуль предназначался для реализации приобретенных навыков эмоционального реагирования в измененных игровых ситуациях для переноса усвоенных способов реагирования в инклюзивную образовательную среду. В зависимости от назначения модулей и поставленных педагогом задач использовались игры и упражнения на овладение новым материалом, на закрепление и обобщение изученного, формирование умения осуществлять перенос способа реагирования в новые условия. Планировались игры и проекты, предполагающие реализацию собственных побуждений воспитанников.

Особое внимание уделялось сопровождению детей взрослыми. В каждом последующем модуле роль взрослого-посредника между детьми-сверстниками постепенно снижалась: если в начале работы взрослые были активны и их инициатива преобладала, то к ее концу их влияние заметно уменьшалось и на первый план выступало самостоятельное взаимодействие между детьми. Но детям с множественными нарушениями перед каждым занятием требовалась подготовительная работа - предварительное проигрывание ситуации, игры и упражнения.

Одним из важных направлений работы являлось сотрудничество родителей и педагогов. Для освоения родителями педагогических знаний об общем развитии и

эмоциональном реагировании их детей были предусмотрены мероприятия по педагогическому просвещению: тематические собрания, досуги, выставки книг по изучаемым проблемам, открытые занятия и мастер-классы, на сайте дошкольного учреждения постоянно размещалась соответствующая информация.

Создание полифункциональной среды предполагало использование приспособлений, пособий, игр для проведения наблюдений и экспериментирования, которые бы создавали атмосферу, благоприятную для развития эмоций детей. Для проведения занятий по предложенной технологии использовались групповые комнаты, в которых имелись игровые, спортивные зоны для развития двигательных навыков, мелкой моторики, познавательной деятельности, для книжного уголка, кукольного театра. Все зоны комплектовались с учетом различий в уровнях развития детей, которые входили в ту или иную группу.

Сравнительный анализ результатов исследования эмоционального реагирования и других областей развития детей изучаемой категории до и после обучения выявил положительные изменения показателей в экспериментальной группе и их незначительный рост в контрольной (рис. 7).

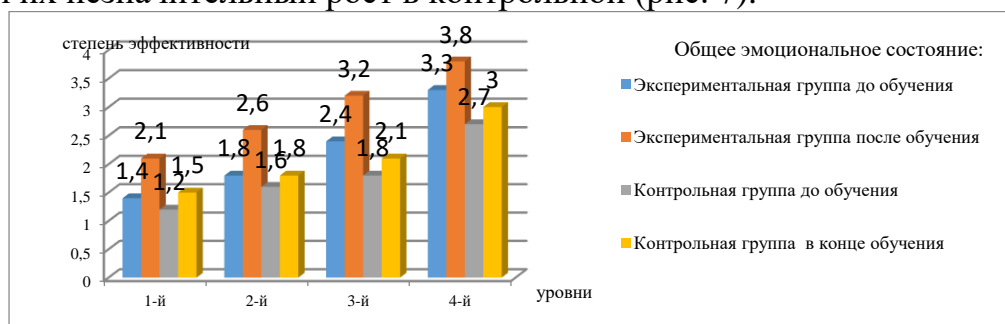


Рис. 7. Сравнительный анализ развития эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями экспериментальных и контрольных групп.

Диагностическое исследование уровня развития эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями, выполненное до и после обучающего эксперимента, свидетельствует о положительной динамике количественных показателей, характеризующих состояние компонентов эмоционального реагирования. Реакции дети при выполнении заданий, в повседневной жизни стали более выраженными и разнообразными. После обучения по предложенной технологии дети начали активнее пользоваться своими возможностями. Особое значение это имело для детей первой и второй групп с низким уровнем развития компонентов. Небольшая динамика была обнаружена в четвертой группе, что объяснялось сравнительно благоприятным состоянием у них этих компонентов и до обучения. Итоги экспериментального обучения свидетельствуют о том, что особенности развития эмоционального реагирования у детей данной категории позволяют не только проводить дифференциальную диагностику уровня развития воспитанников с неосложненными нарушениями, но способствует формированию у них навыков эмоционального реагирования в предметно-игровой деятельности. Дети в контрольных группах отставали от дошкольников экспериментальных групп по всем показателям. Они испытывали те же затруднения по исследуемым компонентам, которые наблюдались при проведении констатирующего эксперимента.

У детей экспериментальной группы были выявлены высокие взаимосвязи эмоционального реагирования с личностной ($r=0,84$, $p<0,01$), познавательной

($r=0,84$, $p<0,01$), коммуникативной ($r=0,80$, $p<0,01$), двигательной ($r=0,74$, $p<0,01$) сферами, появилась положительная средняя корреляция с развитием тонкой ручной моторики ($r=0,55$, $p\leq 0,05$), сенсорной сферы - ($r=0,48$, $p\leq 0,05$), предметной и продуктивной деятельностью ($r=0,54$, $p\leq 0,05$). У детей контрольной группы также наблюдалась положительная динамика в формировании основных областей развития и эмоциональным реагированием, но корреляция между ними проявлялась на среднем уровне: двигательное развитие составило - $r=0,56$, $p\leq 0,05$, личностное - $r=0,64$, $p\leq 0,05$, познавательное - $r=0,63$, $p<0,01$, коммуникативное - $r=0,63$, $p\leq 0,05$, сенсорное - $r=0,34$, $p\leq 0,05$, предметное - $r=0,53$, $p<0,01$. Отрицательная взаимосвязь сохранилась в области формирования тонкой ручной моторики - $r=-0,25$, $p\leq 0,05$ и продуктивной деятельности - $r=-0,34$, $p\leq 0,05$.

Сопоставление результатов позволяет сделать вывод о значительных положительных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы, получивших опыт стимуляции и активизации эмоционального реагирования в предметной деятельности при активном участии родителей и команды специалистов ДО. После реализации педагогической технологии три ребенка смогли учиться в общеобразовательной школе; 10 детей - в инклюзивной школе; 18 - в школе для детей с ДЦП; 12 - во вспомогательных школах и только 5 детей попали в учреждения соцзащиты.

Контрольный эксперимент подтвердил эффективность разработанной педагогической технологии по формированию эмоционального реагирования детей с множественными нарушениями развития.

В **заключении** разносторонне оцениваются результаты проведенного исследования и подводятся его итоги, делаются основные выводы.

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время проблема становления эмоционального реагирования при множественных нарушениях развития раскрыта недостаточно полно, сохраняются определённые проблемы в диагностике и коррекции данного состояния у детей. Учитывая особую значимость формирования эмоционального реагирования для психического и речевого развития, для успешной социализации детей данной категории следует считать актуальными, постановку и попытку ее разрешения для изучения, развития и обучения детей с множественными нарушениями развития и в целом для теории и практики специальной педагогики.

2. При проведении исследования был разработан диагностический психолого-педагогический инструментарий, который позволил выявлять особенности эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями и функционирования его компонентов - двигательного, сенсорного, коммуникативного, определены критерии сформированности - очень низкий, низкий, средний и выше среднего. На основании данных критериев дети были разделены на четыре группы. Дети первой группы отличались выраженной несформированностью всех рассматриваемых компонентов эмоционального реагирования. Во второй группе их состояние характеризовалось выраженной несформированностью сенсорных компонентов эмоционального реагирования и экспрессивной речи, слабыми проявлениями импрессивной стороны речи при различных уровнях развития двигательного компонента. Детей третьей группы отличала частично выраженная несформированность всех компонентов

эмоционального реагирования. У детей четвертой группы все изучаемые компоненты были сформированы на уровне выше среднего. При сравнительном анализе результатов диагностического исследования данного феномена и других областей развития у дошкольников были получены показатели, указывающие на взаимосвязанность исследуемых параметров: положительные корреляции между ними, свидетельствуют о том, что эта взаимосвязь является детерминантой развития навыков, способствует их активизации.

3. Разработана и научно обоснована педагогическая технология по формированию у детей с множественными нарушениями развития эмоционального реагирования в предметно-игровой деятельности. Она 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; важную роль играет координированная работа педагогов и родителей; определено поэтапное становление процессов произвольного эмоционального реагирования, что позволяет учитывать специфический разноуровневый и разнотемповый характер обучения детей. Данная педагогическая технология успешно внедрена в практику деятельности ГБОУ, реализующего инновационные подходы к обучению детей с множественными нарушениями развития. Для ее использования были разработаны программно-методические материалы, включающие: комплексную диагностическую карту психолого-педагогического изучения детей, учебно-методический комплекс «Обучение детей со сложной структурой дефекта» с методическими рекомендациями и тематическим планированием коррекционно-развивающего обучения детей данной категории в кратковременных, компенсирующих и комбинированных (инклюзивных) группах.

4. Результаты обучающего и контрольного экспериментов свидетельствуют о том, что целенаправленное формирование эмоционального реагирования в процессе предметно-игровой деятельности приводит к становлению и совершенствованию его функционального произвольного механизма. Это проявляется в повышении восприимчивости детей к обучающей помощи взрослого, в их способности к переходу на более высокий уровень эмоционального развития, в расширении спектра продолжительных и дифференцированных произвольных эмоциональных реакций, в возникновении комплексных двигательно-сенсорно-коммуникативных высокозначимых корреляционных связей; в изменении структуры ведущей деятельности. Междисциплинарный комплексный подход и сотрудничество с семьей обеспечивают эффективность педагогической технологии.

Полученные результаты доказывают правомерность гипотезы исследования и положений, выносимых на защиту; в диссертации решены поставленные задачи, обозначенная цель достигнута.

Основные результаты исследования отражены в публикациях:

Статьи в журналах, входящих в перечень ВАК Минобрнауки России:

1. *Шохова О. В.* Проблема формирования эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития в предметно коммуникативной деятельности в условиях дошкольного учреждения комбинированного вида / О.В. Шохова //Современные исследования социальных проблем. Modern Research of Social Problems. – 2013. – №10(30). www.sisp.nkras.ru. DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-10-7>. (0,6 п.л.)

2. *Шохова О.В.* Методологические основы педагогической технологии по формированию эмоционального реагирования у детей со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Вестник МПГУ. Серия "Педагогика и психология" – 2014 – № 1 (27) – С. 119-127. (0,4 п.л.)

3. *Шохова О. В.* Особенности применения педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки - 2014 - № 1 (14) - С.66-73. (0,4 п.л.)

4. *Шохова О. В.* Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова // Дефектология. - 2017. - N 3. - С. 31-41. (0,4 п.л.)

Публикации в других научных изданиях

5. *Шохова О. В.* Формирование эмоциональной сферы как условие социализации у дошкольников со множественными нарушениями в инклюзивной среде / О. В. Шохова // Специальное образование: материалы VI Международ. науч. конф, 21-22 апреля /под ред. В. Н. Скворцова. - СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. - Том II. - С. 377-383. (0,4 п.л.)

6. *Шохова О. В.* Условия формирования навыков эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде/ О. В. Шохова // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: Сб. науч. материалов IV Всеросс. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию фак-та дошкольной и коррекционной педагогики и психологии/под ред. Н. Е. Разенкова. - Новокузнецк: КузГПА, 2011. - Т. 1. - С. 282-288. (0,4 п.л.)

7. *Шохова О. В.* Инклюзивная образовательная среда как средство формирования эмоциональной сферы у дошкольников со множественными нарушениями развития / О. В. Шохова // Актуальные проблемы образования и общества. Сб. трудов 2-й международ. науч.-практ. конф./под ред. Е. В. Оганесяна. - Ярославль: МСГИ, 2011. - Т. 2.- С. 122-126. (0,3 п.л.)

8. *Шохова О. В.* Использование педагогической технологии при формировании эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова // Инновации и традиции специального (дефектологического) образования: материалы науч.-исслед. работы молодых ученых-дефектологов/под ред. Б. П. Пузанова, В. И. Селиверстова. - М.: Логомаг, 2012. - С. 284-296. (0,8 п.л.)

9. *Шохова О. В.* Особенности применения педагогической технологии по развитию эмоционального реагирования у детей со множественными нарушениями развития в условиях дошкольного учреждения комбинированного вида/ О. В. Шохова

//Новые педагогические технологии: материалы V международ. науч.-практ. конф./под ред. С. М. Косенка. - М., Спутник +, 2012. - С. 296-306. (0,6 п. л.).

10. *Шохова О. В.* Особенности эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова // Специальная педагогика и специальная психология: современные научные исследования: Сб. науч.-практ. ст. участников IV международ. теорет.-методолог. семинара /под ред. Н. М. Назаровой, О. Г. Приходько. - М.: Логомаг, 2012. - Т. 2 - С. 172-176. (0,2 п.л.).

11. *Шохова О. В.* Изучение особенностей эмоционального реагирования детей со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Ранняя комплексная помощь в современном образовательном пространстве: Сб. материалов международ. науч.-практ. конф. (19-21 апреля 2012г.)/под ред. О. Г. Приходько. - М.: Русская речь, 2012. - С. 176-179. (0,2 п.л.).

12. *Шохова О. В.* Создание условий для формирования эмоциональной сферы у дошкольников со множественными нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде/ О. В. Шохова //Культурно-развивающий и воспитательный потенциал современного образования: материалы науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов; 1 декабря 2011г./под ред. С. Н. Вачковой. - М.: Экон-информ, 2012. - С. 429-435. (0,4 п.л.).

13. *Шохова О. В.* Формирование эмоционального реагирования при использовании коррекционно-педагогической технологии у дошкольников с множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Логопедия XXI века: традиции и новации: Сб. материалов науч.-практ. конф. с международ. участием/под ред. Л. В. Лопатиной. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. - С. 354-358. (0,3 п.л.).

14. *Шохова О. В.* Оценка состояния эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Специальное образование: материалы VIII международ. науч. конф.; 26-27 апреля 2012 г./ под ред. В. Н. Скворцова. - СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. - Т.1. - С. 307-311. (0,3 п. л.).

15. *Шохова О. В.* Развитие эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития в предметно-коммуникативной деятельности/ О. В. Шохова //Совершенствование общеобразовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольных учреждениях: материалы VI международ. науч.-практ. конф./ под ред. А. В. Ящук. - Томск: ТГПУ, 2013. - С. 310-312. (0, 1 п.л.).

16. *Шохова О. В.* Развитие эмоционального реагирования средствами театральной деятельности у детей с тяжелой двигательной патологией и множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы науч.-практ. семинара с международ. участием; 28-29 марта 2013г./под ред. О. Г. Приходько. - М.: МГПУ, 2013. - С. 196-203. (0,4 п.л.).

17. *Шохова О. В.* Проектирование педагогической технологии по развитию эмоционального реагирования в процессе предметно-коммуникативной деятельности у дошкольников со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Тенденции и перспективы развития образовательного пространства России: Сб. науч. ст. по результатам международ. науч.-практ. конф./под ред. Н. А. Воробьевой. - М.: АПКППРО, 2013. - С. 114-117. (0,2 п.л.).

18. *Шохова О. В.* Реализация педагогической инновационной технологии по формированию эмоционального реагирования в коррекционно-развивающей работе с

дошкольниками со множественными нарушениями развития/ О. В. Шохова //Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом: материалы 3-й междунаро. науч.-практ. конф.; 28 октября 2013г./ под ред. К. В. Патырбаева, Е. Ю. Мазур. - Пермь: Информатика, 2013. - Т. 2. - Кн. 2 «Педагогика» - С. 91-105. (0,8 п.л.).

19. *Шохова О. В.* Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с детьми со сложными дефектами / О. В. Шохова//Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. ст. по материалам круглого стола; 17 февраля 2016 г./ сост.: И. Ю. Левченко, А. С. Павлова, М. В. Шешукова. - М.: ПАРАДИГМА, 2016. - С. 92-107. (0,8 п.л.).

20. *Шохова О. В.* Формирование начальных видов общения в предметно-игровой деятельности у дошкольников со множественными нарушениями / О. В. Шохова//Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: материалы VIII международного теоретико-методологического семинара; 14 марта 2016 г./сост.: Н. М. Назарова, Н. Ш. Тюрина. - Том 2. - М.: Парадигма, 2016. - С. 30-33. (0,2 п. л.).

Учебные и методические пособия.

21. *Шохова О. В.* Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии/ О. В. Шохова. - М.: Спутник+, 2012. - 350 с. (16, 63. п.л.).

22. *Шохова О. В.* Учебно-методический комплекс по курсам переподготовки «Обучение детей со сложной структурой дефекта» / О. В. Шохова //«Педагогическая технология по воспитанию и обучению детей со множественными нарушениями развития дошкольного возраста». - М.: МСГИ, 2012. – Т. 1. – 324 с. – Т. 2. – 302. – Т. 3. – 300. (66,41 п.л.).

23. *Шохова О. В.* Адаптированные рабочие программы учителя-дефектолога и педагога-психолога дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518»/О. В. Шохова//Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» /под ред. О. В. Сапроновой - Ульяновск: Зебра, 2016. - С. 330-605. (10,92 п.л.)