

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
КУЛЬТУРА,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА**

**Эмоциональное развитие  
детей: возрастные  
особенности, диагностика  
и критерии оценки**

*М. Вайнер,  
доцент  
кафедры  
начального  
и коррекционно-  
развивающего  
образования  
Педагогической  
академии  
последипломного  
образования  
кандидат  
педагогических  
наук*

**Сообразительный, смыслённый ребёнок, но замкнут и неразговорчив. Другой дошкольник уже освоил и чтение, и счёт, а общение со сверстниками всё никак не даётся, к тому же обидчив, задирист, агрессивен. А вот и второклассник — не по годам интеллектуально развит, но капризен, плачет по любому поводу, быстро утомляется на уроках. Успешное в дальнейшем личностное, в том числе интеллектуальное, развитие таких детей возможно, если своевременно обратить внимание на их эмоциональное развитие.**

**Эмоциональное развитие детей  
как психолого-педагогическая проблема**

**Б**ольшинству взрослых стоит признать, что они имеют весьма приблизительное представление о роли эмоциональной сферы в жизни человека, о динамике эмоционального развития детей, о причинах недостатков в эмоциональном развитии детей и, наконец, о способах диагностики, профилактики и коррекции таких недостатков. И это не вина, а беда педагогов, воспитателей, родителей. Они видят, что дети смеются и плачут, радуются и грустят, веселятся и остаются спокойными. Такая очевидность детских эмоций порой вводит взрослых в заблуждение:

пристальное внимание, специальные занятия требуются для интеллектуального развития ребёнка, а эмоции разовьются (появятся и адекватно проявятся в различных ситуациях) сами, без вмешательства мам, пап, воспитателей. Невнимание или недостаточное внимание к эмоциональной жизни детей приводит к негативным последствиям: либо эмоциональное развитие ребёнка оказывается пущенным на самотек, либо взрослые наносят ребёнку эмоциональную травму, сами того не желая. Нередко, когда родителям указывают, что в эмоциональном развитии ребёнка не всё благополучно, они в ответ проявляют непонимание, растерянность или полную беспомощность.

Бытуют ещё и такие рассуждения: эмоции, безусловно, важны, но ведь не настолько и не так, как память, мышление, речь. А следовательно, можно попробовать прожить и без них. Однако учёными доказано, что жизнь без эмоций, без эмоционального реагирования, без эмоциональной окрашенности событий не может быть полноценной, гармоничной. «Стоит лишь на минуту представить себе жизнь людей, лишённую эмоций, — отмечал отечественный физиолог П.К. Анохин, — как сейчас же перед нами откроется глубокая пропасть взаимного непонимания и полной невозможности установить чисто человеческие отношения. Мир таких людей был бы миром бездушных роботов, лишённых всей гаммы человеческих переживаний и неспособных понять ни субъективные последствия всего происходящего во внешнем мире, ни значения своих собственных поступков для окружающих. Страшная и мрачная картина».

Исключительное значение эмоций, чувств в развитии личности ребёнка подчёркивал К.Д. Ушинский: «Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребёнка, тем не менее, в направлении их должно видеть свою главную задачу». Но «почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одарённость и талантливость применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать». Эти слова, сказанные Л.С. Выготским ещё в 1926 году, по-прежнему современны.

Развивая эту идею, другой психолог-классик — С.Л. Рубинштейн — приходит к заключению, что «...мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоции — единством эмоционального и интеллектуального».

Именно поэтому в развитии личности ребёнка необходимо соблюдать гармоничное равновесие в развитии его эмоций и интеллекта. Эмоции не могут быть подменены, подавлены интеллектом, ибо отсутствие эмоций, бедность эмоциональной сферы ведёт к пассивности мыслительных процессов. К сожалению, наблюдается явный приоритет интеллектуального развития перед эмоциональным в ущерб последнему и, в конечном итоге, в ущерб для развития личности ребёнка в целом.

**Возрастные особенности эмоционального развития детей.** На каждом возрастном этапе эмоциональная сфера каждого ребёнка развивается по своим внутренним законам, приобретает индивидуальные черты, опираясь при этом

на универсальные, устойчивые психологические новообразования. Рассмотрим в норме возрастную динамику развития эмоциональной сферы детей от рождения до 8–10 лет.

Поскольку именно в младшем дошкольном возрасте (от рождения до 3,5 лет) эмоциональное развитие (наряду с развитием моторики) является основополагающим, выделяют несколько критических периодов: 0–3, 3–6, 6–12, 12–18, 18–24, 24–36, 36–42 месяцев.

**Период от рождения до трёх месяцев.** Основные новообразования этого периода:

- способность младенца плавно переходить от возбуждения к спокойному состоянию, вести эмоциональный диалог с матерью или замещающим её человеком;
- эмоциональное оживление при улыбке на лице человека;
- выработка особо предпочитаемых способов контакта с матерью на основе различения опыта по признаку приятное–неприятное.

**Период от 3 до 6 месяцев.**

В этом возрасте ребёнок уже может в течение некоторого времени терпеть отсрочку удовлетворения желания (например, в случае голода) благодаря:

- некоторому запасу стереотипов взаимодействия с матерью, которые позволяют предвосхищать приятные события (ждать и надеяться);
- самостоятельной активности, направленной на поддержание комфорта (сосание пальца, куска одеяла и другие виды аутостимуляции);
- в 6 месяцев отмечаются признаки быстрого формирования привязанности; дифференциация взрослых по признаку «свой–чужой»;

жой»; страх чужих; страх разлуки с матерью или замещающим её человеком.

**Период от 6 до 12 месяцев:**

- значительное усиление страха чужих свидетельствует о дальнейшем формировании особых отношений привязанности к близким людям;
- регуляция эмоций ребёнка в этот период в значительной степени осуществляется за счёт участия матери;
- интерес к новым предметам (ослабление страха новизны), а также стиль взаимодействия со средой (активность, агрессивность, тормозимость, пассивность) на этом этапе сильно зависят от качества привязанности между матерью и ребёнком.

**Период от 12 до 18 месяцев:**

- отмечается расширение репертуара поведения привязанности к матери в свободной от стресса ситуации (ребёнок целует и обнимает мать ради взаимного удовольствия, а не только требуя помощи в ситуации опасности);
- малыш чётко ориентируется на эмоциональные сигналы матери во время исследования окружающего;
- появляется автономная речь с преобладанием аффективно окрашенных обобщений, понятная только ограниченному кругу близких людей;
- ребёнок выражает симпатии и антипатии к определённым людям, предпочитает определённые игрушки.

**Период от 18 до 24 месяцев:**

- быстрое развитие агрессивного поведения вследствие уменьшения страхов, связанных с пространством;

- для этого периоды характерны сильный эгоцентризм и ревность, ребёнок протестует против запретов матери;
- социализация поведения в кругу сверстников: обмен игрушками, возвращение игрушки её владельцу;
- устойчивость к фрустрации повышается за счёт развития способности к символическому представлению чувств, конкретных желаний в игре;
- ребёнок понимает юмор, старается повторить действие, вызвавшее смех взрослых.

#### **Период от 24 до 36 месяцев:**

- желание утвердить себя как автономную от матери личность временно берёт верх над другими задачами аффективного развития;
- в этом возрасте в норме усиливается негативизм: ребёнок экспериментирует с границами дозволенного, игнорирует эмоциональные сигналы матери даже в объективно опасной ситуации, сопротивляется помощи, говорит требовательным и громким голосом, склонен быть маленьким «диктатором»;
- на фоне ослабления регуляции со стороны матери ребёнок становится крайне неустойчивым к фрустрации, даёт вспышки ярости по незначительному поводу, демонстративен;
- продолжается развитие социальной коммуникации, ребёнок активно пытается утешить близких, если им плохо; начинает слушаться (сознательно принимает социальные барьеры).

#### **Период от 36 до 42 месяцев:**

- в символической игре ребёнок выражает темы разлуки и потери, т.е. проявляет выносливость по отношению к собственному бо-

лезненному эмоциональному опыту, стремится понять и упорядочить его.

В среднем и старшем дошкольном возрасте (соответственно 3,5–5 лет и 5–7 лет эмоциональная жизнь ребёнка исключительно насыщена и разнообразна. Эмоции, кратковременные и поверхностные, легко возникают и быстро сменяют друг друга. Слабо развитые тормозные процессы, не сформированный самоконтроль не позволяют требовать от дошкольников сдержанности непосредственно возникающих чувств.

Важнейшими обретениями в этот период будет, например, потребность в социальном соответствии. Ребёнок в этом возрасте стремится соответствовать предъявляемым к нему требованиям, особенно в сфере социальных отношений.

**К младшему школьному возрасту** в норме потребность в социальном соответствии дополняется потребностью в специальных знаниях, особых умениях, т.е. в социальной компетенции. У ребёнка появляется потребность хорошо освоить имеющиеся у него социальные роли («дежурный по группе», «ученик», «друг», «сын» и т.д.), справиться с предписываемым каждой ролью поведением.

Дети в этом возрасте начинают различать ситуации, в которых можно или нельзя обнаруживать свои чувства; пытаются управлять своим настроением, а порой и скрывать его; находят способы более сдержанного выражения эмоций. Постепенно ослабевает экспрессивная сторона эмоций (включается самоконтроль). Гнев и раздражение детей проявляются не столько в моторной форме (дра-

ки), сколько вербально (дразнят, грубят). Существенно меняется природа детских страхов. Уважительное отношение к нормам и правилам порождает страх несоответствия, страх показаться смешным, трусливым, неловким, заслужить порицание.

Появление социальных мотивов и нравственных чувств в этом возрасте сопряжено с совершенствованием механизма эмоционального предвосхищения. Поначалу ребёнок, ведомый обстоятельствами, находящийся во власти окружающих его предметов и всей ситуации, непроизвольно совершает какие-либо действия, поступки. У него ни в процессе действий, ни, тем более, предварительно не возникает переживаний по поводу того, заслуживает ли поступок одобрения или порицания, к чему он приведёт. Переживаются исключительно последствия собственных действий, их оценка взрослыми, а именно — похвалили его за сделанное или наказали. Эмоции оказываются последним звеном в этой цепи разворачивающихся событий. Совсем иначе ведёт себя ребёнок с более или менее сформированным механизмом эмоционального предвосхищения. Ещё до того, как он начинает действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий будущий результат и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребёнок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность — эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные действия. Предвосхище-

ние позитивного результата, его высокой оценки со стороны взрослых связано у ребёнка с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими конструктивное поведение и дальнейшее совершенствование механизма эмоционального предвосхищения. Таким образом, к младшему школьному возрасту происходит смещение эмоций с конца деятельности к её началу. Эмоциональный образ становится первым звеном в структуре поведения.

Благодаря действию механизма эмоционального предвосхищения постепенно утрачивается и детская непосредственность: младший школьник по сравнению с дошкольником гораздо чаще размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребёнок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста ещё в значительной мере сохраняются открытость, стремление выплеснуть все эмоции на сверстников и взрослых, сию минуту сделать то, что очень сильно хочется.

Если учитель имеет представления о действии механизма эмоционального предвосхищения, то он вряд ли потребует от своих воспитанников немедленно навести порядок на рабочем месте. Скорее, он расскажет им о том, как приятно будет их родителям придти на собрание в сияющий чистотой класс. В этом возрасте, повторим, опора на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность оказывается значительно более эффективной.

Отсутствие перечисленных специфических особенностей на определённом возрастном этапе

или появление их искажённых форм — это показатель отклоняющегося эмоционального развития ребёнка. Недостатки эмоционального развития детей, связанные с нарушением общих свойств эмоциональной регуляции, проявляются в:

- эмоциональной незрелости, неспособности выбрать поведение, соответствующее актуальным переживаниям, перестроить своё поведение и изменить качество, интенсивность выражения эмоций в зависимости от изменившейся ситуации;
- эмоциональной заторможенности или эмоциональной подвижности, часто провоцирующих возникновение и закрепление черт так называемого дурного характера — безынициативности, мрачности, подавленности или упрямства, вредности, агрессивности;
- отсутствии или обилии страхов, их устойчивости и необоснованности, что свидетельствует о ранимости, незащитности и уязвимости детей;
- неадекватности и бедности выразительного эмоционального реагирования, что в ряде случаев сопровождается отсутствием чувства привязанности, нежности, любви в ответ на аналогичные чувства родителей (воспитателей, сверстников).

Негативные трансформации в эмоциональной сфере предопределяют вторичное недоразвитие некоторых познавательных процессов, в частности, специфические нарушения сенсорной системы — слабость, недостаточность сенсорных функций при сохранном физическом развитии всех анализаторов.

Педагоги, воспитатели, детские психологи отмечают, что де-

ти, эмоционально пассивные или беспокойные, агрессивные, часто «смотрят и не видят» (например, смотрят на «несуразную» картинку и не замечают закодированных в ней несоответствий), «слушают и не слышат» (искажают инструкции к заданиям, не слышат персональное к ним обращение). Эта слабость анализаторов — результат малого их упражнения, а не прирождённая, она не следствие какого-либо особого устройства этих органов. В итоге к шести-семи годам такие дети, имея вполне нормальные зрение, слух, обонятельную и тактильную чувствительность, не умеют пользоваться анализаторами ни для своего всестороннего развития, ни для получения ясного, отчётливого сенсорного и эмоционального представления о внешнем мире. Это объясняет и обуславливает их общую невнимательность, пробелы в восприятии, инертность мышления, скудость воображения, бледность эмоций и неадекватный характер эмоционального реагирования на социальные и сенсорные воздействия.

### **Методики диагностики эмоционального развития детей**

Диагностика — обязательный исходный блок коррекционного вмешательства в эмоциональную сферу ребёнка.

Диагностический блок включает в себя наблюдения за эмоциональными проявлениями детей в повседневной жизнедеятельности: во время игр, занятий, перемен, прогулки, еды. Распознаванию особенностей эмоционального развития дошкольников и младших школьников служат также



специально разработанная проективная игра «Буратино» и тест цветовых предпочтений ребёнка.

Конкретная цель проективной игры «Буратино» — выявить степень адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности ребёнка. Показатели адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности детей: активность ориентировочно-исследовательских действий при воздействии сенсорных стимулов; выразительность и разнообразие мимики, жесты, пантомимики; эмоционально-оценочные суждения о качествах сенсорных стимулов и субъективных ощущениях; и в целом — взаимное соответствие субъективного ощущения, качества испытываемой ребёнком эмоции, её выразительного внешнего моторного оформления.

Диагностирование в этом случае проводится индивидуально. Предлагая ребёнку принять участие в игре «Буратино», воспитатель, учитель (или психолог) вводит его в суть экспериментальной ситуации. Она заключается в том, что диагностируемый ребёнок-Буратино сталкивается с необычными явлениями, требующими объяснения. В заданиях, провоцирующих свойственное детям любопытство, предполагается, что ребёнок эмоционально откликнется (эмоционально отреагирует) на ощущения, возникающие при воздействии на анализаторы различных сенсорных стимулов-раздражителей.

Стимулы-раздражители: цвет и величина — для зрительного анализатора; звук — для слухового; запах — для обонятельного; материалы с поверхностью разного качества — для осязательного; ориента-

ция в пространстве с закрытыми глазами — для вестибулярного. В соответствии с этим ребёнку-Буратино предлагается **в первом** задании этой игры — рассмотреть абсурдную картинку, на которой цвет и величина персонажей, предметов и явлений заведомо искажены, и указать замеченные несоответствия. **Во втором** — послушать звуки сказочного леса, определить их и выбрать понравившиеся. **В третьем** задании — распознать и оценить запахи в трёх бутылочках, обнаруженных в камерке Папы Карло. **В четвёртом** — распознать и оценить на ощупь с закрытыми глазами поверхности материалов, найденных в сундучке Папы Карло (три варианта: мохнатый, шершавый, гладкий). **В пятом** задании — сориентироваться в пространстве с закрытыми глазами (будто в камерке Папы Карло погас свет).

Эмоциональные реакции детей фиксируются в индивидуальных картах-характеристиках. После общения с ребёнком условно зашифрованная информация уточняется и дополняется подробным словесным описанием особенностей его эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности.

По результатам начального констатирующего среза каждый ребёнок может быть отнесён к одной из четырёх типологических групп (в соответствии с четырёхуровневой шкалой, где первым уровнем оценивается наивысший результат сенсомоторной компетентности и эмоциональной выразительности, четвёртым — самый низкий).

**В первую типологическую группу** входят дети, продемонстрировавшие самый высокий уровень сенсорной компетентности

и адекватного эмоционального реагирования. Точное дифференцированное восприятие сенсорной информации они сопровождали яркими эмоциями, вбиравшими в себя нюансы субъективного эмоционального тона ощущений. Эмоциональная экспрессия, кроме сбалансированности всех её компонентов, отличалась разнообразием и самобытностью.

Ира А. — представитель первой типологической группы. С удовольствием откликнулась на предложение поиграть. Перечислила любимые игры, раскрывающие имеющийся игровой опыт. Играла с интересом, творчески. Игра превратилась в маленький спектакль. Девочка не просто выполняла игровые задания от лица главного героя игры — Буратино, но и легко вошла в его образ, артистично инсценируя характер, поступки, поведение персонажа в предлагаемых обстоятельствах. Продемонстрировала достаточно высокий уровень сенсорной компетентности и эмоционального развития.

**Первое задание** (зрительные ощущения) — рассмотрев рисунок, девочка искренне удивилась и, хихикая, заключила: «Ну, Буратино! Насмешил!». Заметила семнадцать несоответствий из двадцати. Называла несоответствия, строго придерживаясь самостоятельно выбранной логики: сначала все цветковые, потом величинные. Чаще не просто указывала ошибку, но и предлагала правильный вариант: «Ёлки должны быть зелёными. Эту, высокую, можно сделать темно-зелёной, а эту, маленькую, тоже зелёной, но светлее». **Второе задание** (слуховые ощущения) — каждому звуку дала эмоциональную оценку и исчерпывающую характе-

ристику по основным признакам (тембр, громкость, интонация): «Птицы весело поют, и птенцы тихо тоненько пищат. Пи-пи!». **Третье задание** (тактильные ощущения) — активные и последовательные ориентировочно-исследовательские действия вывели девочку на точную характеристику существенных признаков сенсорных стимулов: «Этот — гладкий, скользкий, ровный. Этот — пушистый, мягкий, меховой, волосистый (имела в виду — ворсистый). Этот — шершавый, остренький, даже колется и царапает ладошку». Сделала вывод: «Все разные». Полнота и точность выделенных признаков — показатель сенсорной чуткости ребёнка и свидетельствует о богатстве словарного запаса. **Четвёртое задание** (обонятельные ощущения) — не прибегая к «опредмечиванию» (хотя большинство детей, описывая запахи, называют не запах, а предмет-носитель подобного аромата, например, «ёлка» вместо «хвойный»), сразу дала качественное определение свойств одорантов (источников запаха): «Цветочный, хвойный. А этот... этот, длинный нос мешает, этот — бездушный!» (т.е. без духа, не имеющий запаха). Предложила поэкспериментировать с запахами: «А если всё смешать, какой запах получится?». **Пятое задание** (вестибулярные ощущения) — выполняя движения, интуитивно вышла на принцип действия «карусели», усиливающий яркость вестибулярных ощущений. Девочка варьировала амплитуду и скорость движений по формуле: «медленно–ускоряя–быстро–замедляя–медленно».

Речь ребёнка — исключительно от лица Буратино, интонационно выразительна. Все компоненты



эмоциональной экспрессии (мимика, жест, пантомимика) действуют содружественно, соответствуют субъективному тону ощущений, знаку и качеству испытываемых девочкой эмоций.

**Вторую типологическую группу** составляют сенсорно восприимчивые дети. От остальных они отличаются выраженной положительной эмоциональной направленностью на восприятие сенсорной информации. Однако источником эмоциональных откликов этих детей являются сенсорные стимулы с достаточно высоким коэффициентом новизны или интенсивности, а моторной выразительности эпизодически присуща стереотипность.

Валентин В. — представитель этой типологической группы. На вопрос экспериментатора: «Любишь играть?», последовал ответ: «Не люблю. Люблю драться!», однако хитрый блеск и лукавство глаз выдавали ложность заявленного отношения к игре. Это подтвердило охотное согласие поиграть, быстрое принятие роли и включение в игру. Играл весело, свободно, но без инициативы. Мальчик показал удовлетворительный уровень сенсорной компетентности: наряду с сенсорным реагированием продемонстрировал элементарное сенсорное дифференцирование, общую заинтересованность при взаимодействии с сенсорной информацией.

**Первое задание** — количество зафиксированных на рисунке несоответствий — восемь из двадцати; из них — четыре цветовых и четыре величинных. При этом, если величина определялась в сравнительной степени и без ошибок, то в характеристике цветовой палитры содержались нехарактер-

ные для младшего школьного возраста искажения: «Все ёлки красные» (на рисунке одна — красная, другая — розовая). Посмотреть внимательнее отказался: «Я точно знаю!». **Второе задание** — дифференцирование (узнавание и различение) звуков осуществлялось по формуле «функциональность–несущественное качество–эмоциональная оценка». Например, «Много птиц в лесу поёт. Негромко. Мне нравится!». **Третье задание** — при восприятии осязательных стимулов был наиболее успешен: обстоятельно обследовал, прибежал к помощи других анализаторов (нюхал, стучал, пытался подсмотреть). Эмоциональная оценка аргументирована как существенными, так и несущественными признаками. Например, «Это глаженое (т.е. гладкое) — нравится! Это что-то интересное, колюченькое, как щётка!». Сердился при невозможности определить субъективно новое ощущение, отсутствующее в сенсорном опыте. **Четвёртое задание** — дифференцировал два одоранта из трёх, но без вынесения субъективной оценки. **Пятое** — вестибулярные ощущения вызвали у мальчика исключительно приятные впечатления, инициативу, желание тут же исправить недочёт и получить желаемый эффект.

Вербальные ответы этого ребёнка не развёрнуты, но интонационно очень выразительны. Жестикуляция активная, но нецеленаправленная, угловатая, непродуктивная, не сопровождается подключением всего корпуса (пантомимики). Мимика асимметрична, задействована лишь правая сторона лица (непроизвольное прищуривание правого глаза, однобокая улыбка).

**В третью типологическую группу** входят сенсорно менее восприимчивые дети. Для большинства из них характерна отрицательная установка на сенсорные стимулы, неадекватность эмоционального реагирования на некоторые воздействия вследствие дефицита сенсорного опыта. Эти дети не ожидают и не испытывают удовольствия от воздействия положительных сенсорных стимулов. Репертуар эмоциональной экспрессии у них чрезвычайно ограничен.

Представитель третьей типологической группы — Наташа К. В игре девочка молчалива и робка. Игра её тяготит, любая заминка, остановка воспринимается как повод завершить игру. Обнаружила минимальную сенсорную компетентность. **Первое задание** — кратковременная фиксация зрительного внимания на рисунке подкрепляется робкими высказываниями исключительно о величине предметов и персонажей: «Мышка большая. Птичка большая. Человек маленький, едет на лошади домой (улыбнулась)». **Второе** — из трёх предложенных звуков яркую эмоциональную реакцию (улыбку) вызвал звук, который девочка определила «птички». Была попытка оценить звук и субъективные ощущения: «Хорошая птичка!» (надо полагать — хороший звук, мне нравится). **Третье задание** — обнаружила остро негативное реагирование. Едва прикоснувшись к объективно приятному сенсорному стимулу (мягкий, пушистый), отёрнула руку, открыла глаза и отказалась от последующего взаимодействия и с этим, и с другими стимулами, даже с открытыми глазами. **Четвёртое задание** — поверхностное и настороженное восприятие одорантов

завершила безапелляционным утверждением: «Духи». **Пятое** — закрыть глаза отказалась. Выполнение предложенных движений с открытыми глазами не привело к ярким вестибулярным ощущениям.

Внешняя эмоциональная выразительность скупа и ограничена. Поза преимущественно — столбик (руки вдоль туловища). Мимика — застывшая улыбка. Жест эскизный, угловатый. Речь робкая, невыразительная, тихая; с паузами и остановками.

**Четвёртую типологическую группу** составляют дети с индифферентным отношением к разномодальным ощущениям. Не проявляя активности и инициативы, тенденции сближения или удаления при воздействии сенсорных стимулов, они не выражают ни радости, ни неприязни. Эмоциональная внешняя выразительность у этих детей отсутствует.

Владик З. — представитель четвёртой типологической группы. На вопрос: «Любишь играть?» мальчик растерянно пожимает плечами. Предложение поиграть встретил несколько настороженно, но определённого ответа (отказа или согласия) не дал. Настороженность не покидает его на протяжении всей игры и мешает. Сенсорная компетентность минимальная.

**Первое задание** — ребёнок суетится, придвигает-отодвигает рисунок, быстро называет три выхваченные из сюжета персонажа: мышка, дом, Дед Мороз (на рисунке — Снеговик) и продолжает сосредоточенно уравнивать край листа рисунка с краем стола. **Второе задание** — игнорируя предложенные звуки, мальчик поглощён их источником и навязчиво повторяет: «Это диктофон. Это диктофон». **Третье задание** — нарушая

инструкцию и условия, сразу открывает глаза. Раскладывает дощечки (сенсорные стимулы) в ряд, стопочкой; озираясь по сторонам, придвигает к экспериментатору. Каких-либо заключений о свойствах сенсорных стимулов или субъективных ощущениях за произведенными манипуляциями не последовало. **Четвёртое задание** — выслушав инструкцию, построил бутылочки с одорантами «по росту» и переключил внимание на пуговицу на рубашке. **Пятое** — предложенные движения выполняет произвольно: хаотично и однообразно, не достигая выхода на предполагаемые вестибулярные ощущения.

Мышечный тонус повышен. Господствующая мимическая маска — испуг (губы сжаты, взгляд исподлобья). Жестикация отсутствует (руки у груди в оборонительной позиции для того, чтобы закрыть лицо, заслониться от возможно неприятного, опасного). Речь — резкое, отрывочное произнесение слов с «проглоченными» окончаниями.

Нетрудно заметить, что моторно-двигательная разрегулированность присуща в той или иной мере всем детям, имеющим недостатки эмоционального развития. Подавляющему большинству детей свойственно неадекватное эмоциональное реагирование при взаимодействии с разнообразной сенсорной информацией, неточные и ошибочные представления, суждения о свойствах сенсорных стимулов, негативная субъективная валентность эмоционального тона ощущений.

Важные диагностические данные проективной игры «Буратино» целесообразно дополнить средом преобладающих эмоциональных состояний детей.

Эмоциональное состояние каждого ребёнка фиксируется ежедневно с помощью **теста цветовых предпочтений**. Белым цветом обозначается возбуждённое состояние; красным — восторженное; оранжевым — радостное; розовым — спокойное, беззаботное; синим — тревожное; чёрным — неудовлетворительное; фиолетовым — безразличное.

Согласно теории выразительных движений каждой эмоции присущ свой моторный профиль, в котором тут же проявляется любой нюанс эмоции или чувства. Используя это, можно зафиксировать эмоциональные состояния, присущие детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Например, **радость**. Радостное состояние характеризуется беззаботно весёлым настроением и опознаётся по таким внешним моторным признакам, как улыбка, смеющиеся прищуренные глаза, весёлый взгляд. Часто дети в радостном состоянии проявляют большую, чем обычно, двигательную активность: хлопают в ладоши, прыгают, громко разговаривают, что-нибудь напевают.

Эмоциональное состояние **восторга** как высшее проявление радости у детей шести-десяти лет непродолжительно, т.к. требует значительных энергозатрат и психического напряжения. Однако его можно успеть зафиксировать по мимическим изменениям: приподнятым бровям, широко раскрытым глазам, по их блеску.

На противоположном полюсе эмоциональной шкалы — эмоциональные состояния с отрицательным знаком: **обида, недовольство**. Их моторная атрибутика — нахмуренные брови, надутые губы, потупленный взгляд, низкий голос,

расслабленные конечности, нередко слёзы.

Уравновешенность моторных проявлений — признак **спокойствия**. Это промежуточное нейтральное эмоциональное состояние. Оно тяготеет к радостному, но не так явно выражено.

Эмоциональный опыт, уникальный для каждого, отражает специфические черты эмоциональной сферы человека: качество и содержание эмоций, динамику возникновения, интенсивность протекания и способ проявления. Наряду с ярко выраженными индивидуальными особенностями, дети демонстрируют сходные эмоциональные реакции.

Некоторым детям свойственно пребывание в крайне острых эмоциональных состояниях и гипертрофированное выражение эмоций. Например, часто вместо адекватной для ситуации радости их состояние может быть квалифицировано как повышенное возбуждение с вереницей негативных характеристик: взвинченность, неукротимость, безудержность. Это ускоряет наступление присущей таким детям утомляемости, обостряет конфликтное взаимодействие со сверстниками, провоцирует ссоры, драки, слёзы. Чрезмерный крик, бессмысленный бег друг за другом, отсутствие реакций на замечания воспитателя и попытки взрослых нейтрализовать подобные проявления — всё это показатели состояния неадекватного эмоционального возбуждения.

Нередко дети, имеющие недостатки в развитии эмоциональной сферы, подолгу пребывают в состоянии беспричинного беспокойства и тревоги. Порой тревога оказывает парализующее действие и переходит в **безразличие**. Безразличие детей — это эквивалент грусти, печали, тоски, уныния. Равнодушие, отсутствие интереса к окружающему, в том числе к развивающим занятиям, игре, в поведении ребёнка проявляется пониженным мышечным тонусом, пассивностью двигательного аппарата, общей вялостью, усталостью, апатичностью. Такое состояние не имеет ничего общего со спокойствием и чуждо психической природе детей.

Обобщение сведений о феномене эмоциональной сферы, механизмах эмоционального развития приводят к чёткому выводу о том, что эмоциональное развитие ребёнка сопряжено с полноценным развитием его сенсорной системы. Поэтому предупреждение нарушений в работе механизма эмоционального реагирования как базального психического механизма требует устранения «сенсорного вакуума» из условий жизнедеятельности ребёнка. Педагогическая работа по коррекции недостатков эмоционального развития должна осуществляться в неразрывной связи со всесторонним раскрытием резервов сенсомоторного потенциала ребёнка, с интенсивным пополнением его сенсорного опыта разнообразными ощущениями.