

Развитие социальных переживаний у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

В.Ч. Хвойницкая, ст. преподаватель
кафедры специальной педагогики
Института инклюзивного образования
БГПУ имени Максима Танка
В.Л. Тучковская, методист МГИРО

Эмоции являются первичными формами психической жизни и определяют характер и функционирование элементарных психических процессов. В то же время они влияют на развитие всего репертуара высших психических функций и сфер деятельности человека. Эмоциональные особенности – главные в характеристике личности. Они определяют суть отношений человека к миру, самому себе и окружающим людям.

Эмоции – не статичное явление. Они проходят путь прогрессивного развития, обогащаясь и проявляясь во все более сложных формах под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Ребенок рождается с некоторыми безусловными аффективными реакциями, которые составляют предпосылки последующего развития человеческих чувств. Первая социальная эмоция – улыбка в ответ на ласковый голос близкого взрослого и его склоненное лицо – появляется у малыша приблизительно на 3-4-й неделе. К 3-4-м месяцам положительные эмоции складываются в «комплекс оживления», представляющий собой специфическое поведение в отношении взрослого. В этот довербальный период радостные эмоциональные реакции малыша являются главным коммуникативным средством. До 6 месяцев общение вызывает у ребенка только положительные эмоции. Кроме того, негативные эмоциональные переживания взрослого, обращенные к нему, не воспринимаются. И только во втором полугодии своей жизни ребенок начинает дифференцировать эмоциональные состояния взрослого, реагируя на его мимику, интонационную окраску голоса, его действия. На этой основе начинает формироваться симпатия и любовь к близким как ответная реакция на их теплоту и заботу, ласку и доброжелательное внимание. Если на первых месяцах жизни реакцию радости вызывает общение со взрослым, то уже после 4 месяцев ее способна вызвать и игрушка. Побудительным фактором становится новизна предметов, попадающих в непосредственное поле зрения и доступных для манипулирования. Удовольствие доставляют и собственная двигательная активность и различные звуковые эффекты.

Примерно в 1,5–2 года начинают формироваться простейшие нравственные эмоции, которые являются начальным этапом формирования высших человеческих чувств. Их становление происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей социальных требований, норм, идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним

содержанием личности, содержанием побудительных мотивов ее поведения. Стимулирующим фактором для этого выступает похвала или порицание со стороны взрослых, которая формирует первоначальное различие «хорошо – плохо», «добрый – злой», «красивый – безобразный».

Эмоции детей второго года жизни тесно взаимосвязаны с успешностью или неуспешностью их предметной деятельности. Начинает проявляться эмоциональное отношение к сверстнику. Если взрослый обращает внимание взрослого на состояние другого ребенка, то малыш 2-3 лет способен проникнуться к своему сверстнику симпатией. В этом возрасте начинает развиваться избирательное отношение к сверстникам, что проявляется в явно демонстрируемых симпатиях, ревности из-за внимания взрослого. Отмечается характерное для этих детей стремление к похвале, поощрению со стороны взрослых [2]. Выраженное взрослым вербальное оценивание тех или иных явлений и поступков самого ребенка, подкрепляемое мимикой и интонацией, а затем и без них, становится основой для дальнейшего развития детских чувств и моральных суждений. Благодаря потребности в похвале начинают складываться предпосылки зарождения чувства гордости и самолюбия, а также чувство стыда. Последнее является свидетельством формирования у ребенка первоначальных социальных переживаний [9].

К 3 годам начинают проявляться эстетические чувства: радость может быть вызвана красивым платьем, цветком. Постепенно ребенок начинает различать характер музыки, ее «настроение». В этом возрасте малыш уже пытается отличать красивое, основываясь на оценках взрослых. Постепенно эти оценки становятся все более независимыми от мнения взрослых. Очень часто у детей этого возраста активизируется потребность выразить себя и свои чувства через движение, пение, рисунок. Развиваются и интеллектуальные чувства. Они проявляются в виде удовольствия при удовлетворении интереса к окружающему [8].

А.Н. Леонтьев утверждает, что основные изменения в эмоциональной сфере у детей на этапе дошкольного детства обусловлены установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей. Чувства ребенка-дошкольника постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию. Изменяется и роль эмоций в деятельности дошкольника. Если на предыдущих этапах онтогенеза основным ориентиром для него являлась оценка взрослого, то теперь он может испытывать радость, предвидя положительный результат своей деятельности и хорошее настроение окружающих. Постепенно ребенком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций – интонация, мимика, пантомимика. Владение этими выразительными средствами помогает дошкольнику глубже осознать переживания другого.

Около 4-5 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга. Моральное сознание, являясь основанием этого чувства, способствует пониманию ребенком предъявляемых ему требований, которые он соотносит со своими поступками и поступками окружающих сверстников и взрослых. Наиболее ярко чувство долга демонстрируется детьми 6-7 лет. Интенсивное

развитие любознательности, собственная художественно-творческая деятельность ребенка способствует развитию удивления, радости открытий, благодаря чему получают дальнейшее развитие эстетические чувства [5].

По мнению французского психолога А. Валлона, именно эмоции осуществляют первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности. Смысл ситуации переживается до всякого анализа благодаря вызываемым ею действиям, предрасположениям и установкам. Эта практическая интуиция в психическом развитии задолго предшествует способности различения и сравнения. Она является первой формой понимания [1].

Как указывает А.В. Запорожец, вначале эмоции формируются и видоизменяются в ходе практической деятельности, в процессе реального взаимодействия с окружающими людьми и предметным миром. В дальнейшем на основе внешней практической деятельности начинает складываться своеобразная внутренняя деятельность – эмоциональное воображение, представляющее собою своеобразный сплав аффективных и когнитивных процессов, так называемое единство аффекта и интеллекта [3].

Эмоциональное развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью имеет свои отличительные черты. Проявление эмоций зависит от возраста ребенка, от глубины и качественного своеобразия структуры нарушения и, конечно, от социальной среды, в которой он находится (Е.А. Калмыкова).

Дети младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Они не выражают свои эмоции вербально, но свое отношение к человеку они выказывают прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звуко сочетания или не всегда правильно звучащие простые слова (*мама, ляля, люблю*). Дети с видимым удовольствием играют со взрослым в примитивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или «детскими» словами.

Старшие дошкольники с интеллектуальной недостаточностью более адекватно понимают окружающую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и выражают свои эмоции не только криком или поведением, но и говорят, что им нравится или не нравится. Они пытаются вербально объяснить, что хотят ту или иную привлекательную для них игрушку. Эти дети с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания эмоционально окрашенные простейшие тексты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям и отрицательное отношение к плохим. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети с интеллектуальной недостаточностью проявляют отчетливо выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих

родителей и воспитателей и обнаруживают это со всей очевидностью [4]. В процессе наблюдения за детьми становится очевидной большая сохранность эмоциональной сферы этих детей по сравнению с интеллектуальной (Л.С. Выготский). При этом незрелость личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы. Во-первых, чувства ребенка с интеллектуальной недостаточностью долгое время недостаточно дифференцированы. Во-вторых, чувства часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Проникнувшись каким-либо желанием ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может затем отказаться от своего желания, даже если это стало нецелесообразным (С.Я. Рубинштейн).

Появление социальных переживаний у этих детей значительно отстает по времени и качеству в сравнении с их адекватно развивающимися сверстниками. Эти дети проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх. Наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Недоразвитие эмоциональной сферы усугубляет общую косность психики, слабую психическую активность, недостаточность интереса к окружающему, отсутствие инициативы, самостоятельности. В то же время неспособность подавлять аффект либо влечения часто проявляется в склонности к импульсивности, интенсивной аффективной реакции. Интеллектуальное недоразвитие является причиной непонимания социальных явлений и отношений. Например, в своих оценочных суждениях ребенок долго остается на критерии «хорошо то, что приятно» [7]. К оценке себя эти дети бывают очень чувствительны. Когда их хвалят, они радуются, при порицании – обижаются, могут проявлять негативизм, вспыльчивость, агрессию [6].

Отсутствуют либо очень слабы те переживания, которыми определяются интерес и побуждения к познавательной деятельности. Но в то же время даже при умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточности сохранны эмоции, связанные с элементарными потребностями, а также «симпатические» эмоции: проявления сочувствия к конкретным лицам, способность к переживанию обиды, стыда. Однако интеллектуальная недостаточность и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы этих детей тормозят у них формирование высших социальных чувств, или переживаний. Поэтому очень важно, опираясь на имеющиеся сохранные функции и возможности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, зная специфику, особенности, своеобразие его эмоциональной сферы, осуществлять коррекционную работу по развитию и коррекции

эмоциональной сферы, создавая адекватную базу для развития высших социальных переживаний.

Появление социальных переживаний невозможно без организации продуктивной коррекционно-развивающей работы по развитию эмоциональной сферы и требует определения условий, а также поиска средств и методов развития и совершенствования эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Среди условий развития социальных переживаний у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью – определение адекватного содержания коррекционно-развивающей работы с учетом взаимосвязи и взаимозависимости эмоциональных и познавательных процессов, выбор максимально продуктивных форм работы и т. д. Социальные переживания могут возникать в ходе всего учебно-воспитательного процесса, однако на специальных коррекционных занятиях дети имеют возможность испытать значимые социальные переживания, воспользоваться образцом и помощью учителя-дефектолога для их вербализации, познакомиться с эмоциональным опытом сверстников, а также формировать навыки эмоционально окрашенной деятельности. Ценность таких занятий состоит в том, что у детей расширяется круг осознаваемых эмоций, они начинают глубже понимать себя и других, у них чаще возникает эмпатия по отношению к взрослым и детям.

Социальные переживания не могут развиваться сами по себе. Изменяются условия деятельности, жизни, потребности и мотивы и вместе с ними преобразуются составляющие эмоциональной сферы, среди которых и социальные переживания. Нельзя произвольно, непосредственно вызвать те или иные переживания, но их можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются и формируются. В дошкольном возрасте социальные переживания только начинают закладываться, но без опыта их прочувствования развитие высших эмоций будет неполноценным.

Оптимальным средством развития социальных переживаний детей дошкольного возраста представляется **игровая** деятельность. **Игра** – универсальное средство развития эмоций и их коррекции. Она обеспечивает высокий уровень мотивации участия в самой игровой деятельности за счет большой привлекательности для детей и дает возможность целенаправленно формировать различные формы психической активности. В игре формируются новые модели поведения ребенка, обогащается его эмоциональный опыт. С помощью игры можно пережить разнообразные эмоции, научиться распознавать эмоциональное настроение окружающих и управлять собственным эмоциональным состоянием. Акцентируя успех ребенка в игре можно сформировать привлекательный образ социальных эмоций и потребность в их переживании.

Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерна пассивность, отсутствие интереса к игре, манипулятивность в игровых действиях, непонимание назначения игрушки. Чаще всего они играют в

одинокую. Игровая роль мало осознается, и она обычно лишена эмоциональности. Игровые цепочки воспроизводят в том виде, в каком их учили на занятиях, поэтому чаще всего в самостоятельной игре игровые цепочки шаблонны. Без специально организованной помощи педагога игра не становится для этих детей моделью приобретения социального опыта. Приступая к работе, учитель-дефектолог должен представлять возможности ребенка в игровой деятельности и использовать их в коррекционной работе.

Для диагностики навыков игровой деятельности может быть использована методика определения сформированности уровня игровых навыков. В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников. Наблюдение можно проводить за игрой, которая возникла спонтанно, а также игру можно организовать. Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 критериям:

1. распределение ролей;
2. основное содержание игры;
3. ролевое поведение;
4. игровые действия;
5. использование атрибутики и предметов-заместителей;
6. использование ролевой речи;
7. выполнение правил.

Каждый критерий оценивается по 4 уровням.

- 1 уровень – от 2,0 до 3,5 лет;
- 2 уровень – от 3,5 до 4,5 лет;
- уровень – от 4,5 до 5,5 лет;
- уровень – старше 5,5 лет.

Эти возрастные рамки позволяют как планировать работу с детьми того или иного возраста по формированию игровых навыков, так и отслеживать эффективность этой работы.

Распределение ролей оценивается следующими уровнями:

1) отсутствие распределения ролей; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат – врач, взял поварешку – повар);

2) распределение ролей под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы: «Кто будет играть роль Белочки? Кто хочет быть Лисичкой?» и т. д.;

3) самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций (например, когда одну роль желают играть 2 и более человек). При наличии конфликта игровая группа либо распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю;

4) самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций.

Основное содержание игры оценивается следующими уровнями:

- 1) действие с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем);
- 2) действие с предметом в соответствии с реальностью;
- 3) выполнение действий, определяемых ролью (если ребенок играет роль повара, то он не будет никого кормить);
- 4) выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Здесь важно, к примеру, не чем «мама» кормит ребенка, а «добрая» она или «строгая».

Ролевое поведение оценивается следующими уровнями:

- 1) роль определяется игровыми действиями, не называется;
- 2) роль называется, выполнение роли сводится к реализации действий;
- 3) роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка;
- 4) ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры.

Игровые действия оцениваются следующими уровнями:

- 1) игра заключается в однообразном повторении одного игрового действия (например, кормление);
- 2) расширение спектра игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы;
- 3) игровые действия многообразны, логичны;
- 4) игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета.

Использование атрибутики и предметов-заместителей оценивается следующими уровнями:

- 1) использование атрибутики при подсказке взрослого.
- 2) самостоятельное прямое использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств и т. д.);
- 3) широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т. д.); на предметное оформление игры уходит значительная часть времени;
- 4) использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т. д.) и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимальное время (если, например, нет посуды, могут быть использованы листы бумаги, ладошки или просто ее обозначение жестом).

Использование ролевой речи оценивается следующими уровнями:

- 1) отсутствие ролевой речи;
- 2) наличие ролевого обращения: обращение к играющим по названию роли («дочка», «больной» и т. д.). Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свое имя.
- 3) наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение;
- 4) развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свою роль.

Выполнение правил оценивается следующими уровнями:

- 1) отсутствие правил;
- 2) правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают;
- 3) правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации;

4) соблюдение заранее оговоренных правил на всем протяжении игры.

Для выявления наличия социальных переживаний организуется знакомая ребенку игра, в ходе которой оценивается его поведение. Это могут быть разнообразные игры, в том числе игры с элементами инсценирования («Больная собачка», «Пропала обезьянка», «Спасем принцессу» и т.п.). Критериями оценки наличия предпосылок социальных переживаний могут быть следующие:

- Замечает ли эмоциональное состояние других детей?
- Проявляет ли интерес к эмоциональному состоянию других детей?

Как реагирует на это?

- Реагирует ли на эмоциональное поведение других детей? Как?
- Демонстрирует ли в случае необходимости просоциальное поведение (оказывает помощь, заботу, сочувствует, сопереживает, успокаивает, жалеет, делится и т.п.)?
- Как реагирует на успех другого ребенка?
- Как реагирует на неудачи других детей?
- По чьей инициативе включается в ситуацию социального переживания: собственной или по подсказке взрослого?

В ходе игровой деятельности дети испытывают определенные эмоции, учатся понимать эмоциональное состояние других людей. Таким образом, с помощью игр можно вызывать социальные переживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и закладывать базу для формирования высших эмоций в последующих возрастных периодах.

Приложение

Игры и игровые упражнения, способствующие формированию социальных переживаний у дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью

Игра «Поймаем бабочку»

Воспитатель держит палочку, к концу которой прикреплена на резинке бабочка, сделанная из поролона или бумаги. Предлагает детям изобразить лягушек, весело прыгающих по травке; квакать. Затем просит поймать бабочку. Дети подпрыгивают, пытаясь ее схватить. Воспитатель то приподнимает, то опускает палочку с подвешенной на резинке бабочкой.

Важно: предложить ребенку, поймавшему бабочку, дать ее тому, кому не удалось это сделать.

Игра «Гусеница на прогулке»

Игру лучше всего организовать на прогулке. Педагог заранее рисует мелом две прямые линии длиной 2-3 метра, шириной 30-40 сантиметров. Далее 8-10 кругов (друг от друга 40-50 сантиметров), две извилистые линии длиной 2-3 метра, шириной 40-50 сантиметров. Кладет небольшое бревно или скамейку.

Дети встают друг за другом, руки кладут на плечи впереди стоящему участнику.

Педагог: Жила-была гусеница, такая нарядная, яркая, и очень любила покушать. Рано утром решила гусеница пойти погулять, поискать свежих сочных листьев. Вот ползет она по дорожке. (Дети не торопясь, передвигаются между двух прямых линий). Сколько камней на пути. Надо их осторожно обойти. (Дети передвигаются между кругами). Далее дорога извилистая. (Дети идут по извилистой дорожке). А впереди какой-то бугорок. (Дети перешагивают через бревно). А вот и лес, где много сочных листьев. (Дети изображают жевание листьев). После такого обеда можно отправляться домой. (Дети идут в обратном направлении).

Важно: создавать ситуации, когда детям придется помогать друг другу (на каменистой дорожке, при перешагивании препятствия, при срывании «листьев» и пр.).

Игра «Карусели»

Дети стоят в кругу, держась за руки. Воспитатель читает слова, предлагая им подвигаться:

«Еле-еле-еле-еле, Завертелись карусели. А потом-потом-потом, Все бегом, бегом, бегом. Побежали, побежали. Тише, тише, не спешите, карусель остановите. Раз-два, раз-два, вот и кончилась игра!». Дети идут медленно по кругу. Двигутся быстрее, еще быстрее. Замедляют ход. Разбегаются в разные стороны. Затем игра повторяется сначала.

Важно: ставить перед детьми задачу не толкаться, уступать друг другу, оказывать помощь при падении товарища.

Игра «Кошка и котята»

Вначале роль кошки выполняет педагог, затем можно привлекать к осуществлению этой роли детей. Суть игры заключается в повторении котятами различных действий, показанных «кошкой». Например, кошка учит котят охотиться: бесшумно подкрадываться, вытягивать лапы; убегать и прятаться от различных опасностей и т.д.

Важно: давать задания погладить, пожалеть, защитить и т.п.

Игра «Лисенок боится»

Лисенок увидел на другом берегу ручья свою маму. Перейти можно или вброд или через тонкий мостик. Вода очень холодная.

Дети проходят «речку» по имитационному мосту или «камешкам». Каждый выбирает свой вариант. Игра повторяется несколько раз. Для большей выразительности можно имитировать стряхивание с ноги воображаемых капелек воды.

Важно: создавать ситуации, когда детям придется помогать друг другу.

Игра «В лесу»

В лесу живут самые разные звери: пугливый зайчик, хитрая лиса, веселая белка... Дети выбирают животное, какое будут изображать. Педагог отмечает случаи удачной имитации характерных признаков животных: какой злой волк пробежал! Какая хитрая лиса! и т.д.

Затем предлагается подвигаться (под музыку).

Важно: в процессе «танца» создавать ситуации, когда детям придется организовывать пары.

Игра «В гостях у царя зверей»

Выбирается царь зверей – лев. Остальные участникам игры выбирают себе образ какого-нибудь другого животного.

Дети подходят к сидящему на стуле «льву» со словами: «Здравствуй, лев, царь зверей! Нужны тебе работники?» Лев: «Нужны!» Звери: «Выбирай!» Дети по очереди имитируют различных животных. «Лев» пытается отгадать. Если «лев» ошибается, то уступает свое место другому ребенку.

Важно: наблюдать, будут ли дети проявлять просоциальное поведение, какие эмоции испытывают во время игры.

Игра «Зеркало»

Ведущий показывает движения. Дети угадывают и повторяют. Акцент смещается с демонстрации физкультурных упражнений, одевания, умывания, других действий на показ эмоциональных состояний.

Важно: наблюдать, какие эмоции испытывают дети во время игры и комментировать их (создавать позитивное подкрепление адекватно переживаемым эмоциям).

Игра «Говорящие руки»

Педагог обращает внимание детей на то, что руками можно многое сообщить людям: благодарить, приветствовать, выразить недовольство, любовь многое другое. Далее побуждает детей к общению жестами. Дети пробуют показать жестами приветствие, прощание, сожаление, а также как пристыдить, приласкать, согреться и т.п. Затем предлагает поиграть в парах:

Важно: создавать ситуации, когда детям придется организовывать пары.

Игра «Передай голосом»

Ведущий просит детей произнести предложение (фразу) с различной интонацией, выражая радость, удивление, страх, злость, грусть, обиду и т. д.

Важно: наблюдать за эмоциями детей во время игры и комментировать их (создавать позитивное подкрепление адекватно переживаемым эмоциям).

«Ролевое проигрывание ситуаций»

Воспользовавшись «волшебными» средствами понимания, детям нужно:

- 1) пожалеть плачущего малыша, который потерял мячик;
- 2) помочь маме, которая очень устала;
- 3) посочувствовать ребенку, у которого заболела мама;

- 4) подбодрить друга, у которого не получилось сложить мозаику;
- 5) поделиться с другим ребенком игрушкой и т.д.

Необходимо подобрать столько ситуаций, чтобы каждый ребенок смог выполнить задание.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. М. : Просвещение, 1967. – 150 с.
2. Волосова, Е. Б. Раннее детство: Познавательное развитие / Е. Б. Волосова, Э. Г. Пилюгина, Л. Н. Павлова – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 150 с.
3. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
4. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью: Учебно-методическое пособие / Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
5. Леонтьев, А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: книга для родителей / А. Р. Маллер. М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 76 с.
7. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
8. Урунтаева, Г. А. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.
9. Шакуров, Р. Х. Человек формируется с детства / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1999. – 140 с.