



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Коррекция эмоциональной сферы младших дошкольников с
расстройствами аутистического спектра**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
60 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«4» февраля 2025 г.
Директор института
М. Сибиркина Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-1
Маркова Лаура Фаритовна Маркова

Научный руководитель:
кандидат биологических наук, доцент
Лапшина Любовь Михайловна Лапшина

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	7
1.1. Понятие эмоциональной сферы в психолого-педагогической науке.....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	14
1.3. Особенности эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	27
1.4 Работа дефектолога по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	31
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	42
2.1 Анализ и результат изучения особенностей эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	42
2.2. Рекомендации дефектолога по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	50
Выводы по второй главе.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Согласно данным федерального ресурсного центра (ФРЦ), расстройства аутистического спектра (РАС) представляется в группе нарушений развития, выраженные в нарушениях вербальной и невербальной коммуникациях, стереотипии, в ограниченности круга интересов. Также опираясь на данные ФРЦ, клинические признаки проявления РАС крайне разнообразны. Спектр нарушений варьируется от грубой задержки психических процессов вплоть до опережающего развития отдельных способностей, которая трактуется не как сильная сторона когнитивной сферы, а проявляется как одно из нарушений развития. Таким образом, РАС затрагивает все сферы человека, являясь первазивными расстройствами развития.

За последние два десятка лет частота постановки диагноза "аутизм" в США и других странах выросла в несколько десятков раз до уровня 1:68 детей.

Расширение диагностических критериев аутизма, улучшение информированности населения, повышение компетентности у врачей, усовершенствование инструментария для диагностики - это основные причины роста численности детей с РАС. Также повышенными факторами риска для рас являются ухудшение экологии, увеличение возраста родителей, выживаемость младенцев с низким весом при рождении.

Право детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на качественное образование законодательно определено новой федеральным законом «об образовании в РФ» и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, в которых одной из главных задач охраны жизни и здоровья детей является эмоциональное благополучие воспитанников.

Так же как все другие дети с ОВЗ, обучающиеся с рас могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя

начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися 5 детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

Оказанием помощи лицам аутистического спектра рассматриваются не только с точки зрения медицинских аспектов, но и как психолого-педагогическая проблема оказания помощи. Исследования таких отечественных учёных, как к. С. Лебединской, о. С. Никольской, е. Р. Баенской относят аутизм к нарушениям психического развития [26].

Эмоциональная сфера детей с расстройством аутистического спектра отличается и наблюдаются такие особенности, как повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, на которые могут реагировать весьма специфично. Если активность, направленная на изучение окружающего мира, недостаточна, они начинают фиксироваться на определенных впечатлениях. Такие впечатления могут быть тактильными, слуховыми или зрительными. В нормальном развитии получение сенсорных впечатлений и коммуникация с взрослыми происходят параллельно. Однако при преждевременных нарушениях сенсорной стимуляции возникает отчуждение от коммуникации и взаимодействия с близкими людьми. Это свидетельствует о замедленном развитии и проблемах в общении с окружающим миром

В связи с этим в практической деятельности педагогов в системе специального и инклюзивного образования обнаруживается необходимость сопровождения обучающихся с РАС педагогом-дефектологом в процессе обучения. Индивидуально ориентированные программы коррекции эмоциональной сферы разрабатываются педагогом-дефектологом с учётом особых образовательных потребностей и особенностей развития психических процессов детей с расстройствами аутистического спектра.

Вопросы коррекции эмоциональной сферы у детей с РАС рассматриваются как с точки зрения дефектологии, психологии, так и педагогики. Развитие эмоциональной сферы является одним из важных условий полноценного становления и развития личности согласно исследованиям в. С. Мерлин, и. М. Соловьева, а. П. Усанова [24; 25], в то же время вопрос, связанный с поиском оптимальных методов коррекции эмоциональной сферы у детей с РАС, требует дополнительного изучения.

Все вышеизложенное определяет актуальность темы исследования нарушений эмоциональной сферы у детей с РАС и разработки методических рекомендаций специалистам по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Проблема исследования заключается в обнаруживаемом противоречии между потребностью педагогов-дефектологов в использовании эффективных средств коррекции нарушений эмоциональной сферы у обучающихся с рас с учётом их особенностей развития и недостаточной представленностью программ психологической коррекции нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в научной и методической литературе.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально обосновать необходимость организации коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования: эмоциональная сфера младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: коррекционная работа по развитию эмоциональной сферы младших дошкольников с РАС.

В соответствии с целью сформулированы следующие **задачи исследования:**

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

2. Выявить особенности эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

3. Предложить содержание работы дефектолога по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования:

– теоретические (анализ литературы);
– эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов эксперимента).

База проведения исследования: практическая часть исследования проведена на базе Муниципального дошкольного общеобразовательного автономного учреждения «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников г. Орска». В обследовании приняли 6 детей в возрасте от 3 до 4 лет с расстройствами аутистического спектра.

Структура ВКР: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Понятие эмоциональной сферы в психолого-педагогической науке

Исследователи зарубежных и отечественных работ посвятили большое внимание вопросам структуры и содержания концепции "эмоциональная сфера". В соответствии с выводами ученых (С.Л. Рубинштейн, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др.), эмоциональная сфера в первую очередь представляет собой выражение индивидуальных черт характера и темперамента, проявляющихся через определенные чувства и эмоции. Совокупность личностных качеств, которая определяет силу и динамизм выражения чувств, эмоциональная сфера является регулятором отношений личности с внешним миром и выполняет защитную функцию, отражая состояние человека окружающим. В основном толковании "эмоциональная сфера" рассматривается как сложная система взаимодействующих аффектов, настроений, состояний и чувств. В связи с этим характеристика концепции "эмоциональная сфера" тесно связана, в первую очередь, с описанием содержания терминов "эмоция" и "чувство" [33].

Эмоции представляют собой уникальное явление, знакомое каждому человеку на повседневном уровне. Когда речь идет о различных аспектах системы эмоциональной регуляции (таких как эмоции, чувства и аффекты) или конкретных эмоциональных состояниях (например, любовь, ревность, сопереживание), каждый может опираться на свой личный опыт и найти примеры соответствующих эмоциональных переживаний.

Эмоциональные реакции, которые проявляются довольно рано, можно наблюдать у детей при восприятии различных звуков, особенно голоса близкого взрослого, его тембра и интонации (даже если это не связано с содержанием сказанного, а иногда и противоречит ему), а также под воздействием музыки [1].

Очень главным эмоциональным признаком в раннем возрасте становится сенсорный признак – цвет. Цвет становится одним из эмоциогенных воздействий при восприятии ребенком не только отдельных предметов, но и целых сюжетных ситуаций. И хотя впоследствии он научается понимать ситуации, имеющие сложные ансамбли различных признаков и свойств, цвет остается одним из существенных параметров, определяющих качество стереотипа восприятия (а также узнавания, понимания, отношения) ребенка. Важную роль в жизни детей играют эмоции. Чувства, которые господствуют буквально над всеми сторонами жизни дошкольника, придавая им особую окраску и выразительность. Эмоции, которые испытывает ребёнок, легко прочесть на его лице, в позе, жестах, во всём его поведении. Развитие и воспитание ребёнка необходимо начинать именно с развития эмоциональной сферы, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «видеть» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять собственными эмоциями [2].

Важной проблеме, эмоции, большое внимание уделяли зарубежные психологи:

– В.К. Виллюнас определяет эмоции как «...способность психики человека к пристрастному отражению действительности» [3].

– Л.С. Выготский говорит, что эмоциональное развитие детей - одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка[4].

Эмоции - определенная ступень психологического состояния, выраженная в форме конкретного переживания по отношению к людям и окружающему миру. В «Кратком психологическом словаре» дано следующее определение эмоций: «Эмоции человека – конкретные чувства к предметам, отвечающим его высшим потребностям. Эмоции выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности (например, страх, гнев), к конкретным достижениям в ней (радость, огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям и т.п.» [5].

Как считает исследователь Д.Х Гелернтер: «Эмоции – не добавочный инструмент для познания, не дополнительный способ думать, не форма мышления, а фундаментальная основа процесса мышления». Все его коллеги и в частности он сам показал, что если процесс познания отделить от эмоции, то адекватное поведение и обучение будут не возможны. Исходя из этих экспериментов, Д.Х. Гелернтер построил теорию, утверждающую, что эмоции обеспечивают нас необходимыми критериями, на основании которых мы принимаем рациональные решения. Без здорового эмоционального развития люди не смогли бы существовать в обществе. Цели, правила и мудрость такого общества были бы утрачены. [27]

Эмоции – это форма переживаний, отображающая реальную действительность в сознании человека. В совокупности они и формируют эмоциональную сферу личности. Эмоции как некие психические процессы внутренней регуляции поведения, связанные с мотивами и потребностями, переживанием всевозможных жизненных обстоятельств, установлением ценности действующих на личность факторов.

К группе эмоции можно отнести чувства, настроения, переживания, аффекты. Все они входят во все процессы психологического состояния человека. Охарактеризовать эмоции возможно несколькими особенно

показательными отличительными признаками, полярностью, модальностью, динамичностью.

Главную основу сферы эмоции составляют непосредственно чувства, потребности и эмоции. Основу эмоциональной сферы составляют непосредственно эмоции, чувства, потребности. Эмоции выполняют защитную, креативную и когнитивную функции, таким образом переводя внешнее воздействие в познавательный личностный смысл. В структуре эмоциональной сферы необходимо выделить сенсорную систему, которая обеспечивает взаимодействие личности с окружающим миром через зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие. С этапом взросления у ребенка происходит последовательное усложнение эмоциональных механизмов, которые представляют собой замкнутую структуру. Выделяют несколько ступеней усложнения эмоционального развития - дифференциация, регуляция и эмоциональные реагирование [2].

Ознакомившись с работами Выготского Л.С., Эльконина Д.Б., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н. и др. мы сделали вывод, что эмоции – это реакция человека, которая защищает от воздействия внутренней и внешней среды, а чувства – это непосредственное выражения переживания человеком на окружающую действительность [4]. Таким образом, если эмоции представляют собой реакцию человека, которая защищает от воздействия среды, то эмоциональную сферу можно определить, как сочетание личностных волнений и переживаний касательно окружающей действительности и самого себя.

Эмоции являются "центральным звеном" психической жизни человека, и прежде всего ребенка [6]. Богатство эмоциональных переживаний сопровождает ребенка все глубже понимать окружающую среду, более отзывчиво понимать переживания людей, их межличностные отношения. У детей больше, чем у взрослых, развита интуитивная способность, улавливать чужое эмоциональное состояние, поэтому важно в

данный период развития акцентировать внимание на формировании у ребенка способности к эмпатии, активизированию общительности, регулированию эмоционального состояния детей [2].

С. Л. Рубинштейн выделял три уровня эмоциональных настроений. Первый уровень – органической аффективно–эмоциональной чувственности (физические чувства удовольствия и неудовольствия). Ко второму уровню он относит предметные чувства, которые соответствуют восприятиям и предметным действиям [39].

Второй уровень – чувство, являющееся отражением в осознании переживания, отношения человека к окружению. Важно отметить, что опредмеченность чувств находит свое основное выражение в том, что сами чувства разграничиваются в зависимости от тематической сферы, относящиеся к ней. Эти чувства делятся на интеллектуальные, эстетические и моральные (любовь или ненависть к конкретному лицу, негодование действиями).

Третий уровень – обобщенные чувства (иронии, возвышенного, трагического), которые обозначают направленность человека в его мировоззрении.

В сущности, в своей типологии С. Л. Рубинштейн дал картину эволюции эмоций, в которую вложил ведущие начальные неотделимые чувства удовольствия – неудовольствия.

Поэтому следует сказать, что эмоции согласованы с возмещением или неудовлетворенностью желаний личности.

Развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Все что ребенок представляет на протяжении всего своего возраста, вся его деятельность является эмоционально - насыщенной. Все, во что «вживает» ребенок дошкольного возраста, – игра, рисование, лепка, музыкальные занятия, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д. - все это имеет насыщенную эмоциональную картинку, иначе

деятельность не состоится, или быстро разрушится. В силу своего психологического возраста, ребенок, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

«Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоциональной сферы – вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития младшего дошкольника» [6].

Все те образные представления у ребенка, которые приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник – игра, рисование, лепка, музыкальные занятия, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., - желательно это все должно иметь эмоциональную окраску, и если этого не произойдет, то продуктивная деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

Между полушариями существуют тонические тормозные регулирующие взаимоотношения. Правое полушарие лучше реагирует при наличии четкого признака эмоции, а левое – в конфликтной ситуации, требующей анализа и обоснованного решения. Ученые-физиологи Дэвидсон и его коллеги отмечают, что правое полушарие преимущественно связано с оценками неприятного, ужасного, а левое – с приятным и смешным [18].

В связи с вышесказанным, эмоции дифференцируются на два полярных класса. Положительные эмоции, вызываемые полезными воздействиями, побуждают субъекта к их достижению и сохранению.

Отрицательные эмоции стимулируют активность, направленную на избежание вредных воздействий. Осуществляя функцию положительного и отрицательного, эмоции способствуют научению полезным формам

поведения и устранению не оправдавших себя. Отрицательная эмоция – это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция – сигнал возвращения благополучия. Ясно, что последнему сигналу нет нужды звучать долго, потому что эмоциональная адаптация к хорошему наступает быстро; пока опасность не устранена, должен подаваться сигнал тревоги. Зная значение как положительных, так и отрицательных эмоций, нельзя недооценивать последние. И поэтому у детей следует развивать эмоции и положительного, и отрицательного характера. При этом необходимо помнить, что при данной работе важно уметь осуществлять переход от отрицательных эмоций к положительным, ведь для организма ценно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного ребенка интенсивности [6].

Если взять работы психологов эмоциональная сфера определяется как одна из сфер проявления темперамента, выраженная в виде разнообразных 15 эмоций и чувств. Это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств.

Сложное многоуровневое строение имеет эмоциональная сфера человека и включает в себя эмоции, эмоциональные состояния и чувства. Эмоции – это реакция человека на воздействия внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску, а чувства – это своеобразно выраженное. Просмотрев и проанализировав характеристики эмоций, предложенные авторами, мы остановились на определении эмоций как особого класса психических процессов и состояний человека, который включает в себя такие характеристики как: идентификация (распознавание) эмоций, эмоциональные представления, уровень произвольного выражения эмоций [11].

В процессе межличностного общения, эмоции играют важную роль воспитания и обучения, принимая важную роль в участие памяти,

механизмах формирования новых навыков дошкольников. Переживание положительных и отрицательных эмоций можно считать врожденной физиологической функциональной потребностью организма [7]. Свое мироощущение, отношение к окружающим его людям ребенок выражает себя через эмоции, дает оценку происходящему и, таким образом, адаптируется к социальным условиям жизни.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

В современном мире сложилось устойчивое понимание аутизма как некоторого состояния, при котором человек избегает контактов с людьми и сторонится общества. Такое мнение сложилось под воздействием литературных и кинематографических картин. Устоявшийся образ необычного человека, который не понимает окружающих и сам остается непонятым, да и к тому же обладает незаурядным интеллектом плотно укоренился в голове людей. Но кто же такие аутисты в общем понимании.

Впервые этот термин был использован в 1911 г. немецким психиатром Э. Блейлером, так он выделил больных шизофренией, которые жили в мире собственных фантазий. Позже в зарубежной литературе аутизм был рассмотрен как специфику поведения, как защитный механизм в ответ на агрессивную окружающую среду или душевную боль. В отечественной психиатрии было выдвинуто два варианта, В. П. Осипов говорил, что «аутизм — это разобщенность больных с внешним миром», а В. А. Шклярковский под аутизмом понимал расстройство личности и своего «Я», а также нарушение адекватного отношения к миру [23].

Долгое время этот термин использовали психиатры для обозначения людей ведущих замкнутый образ жизни, погруженных в себя и не испытывающим потребности выстраивать взаимоотношения с другими людьми и как-либо контактировать.

Хоть и не было выявлено точного единого определения аутизма все сходились во мнении что эта проблема напрямую связана нарушением общения. В. Е. Каган, учитывая общепсихологические принципы, описал аутизм как психопатологический синдром, который обуславливается недостаточностью коммуникации вызванной первичными структурными нарушениями или неравномерностью развития предпосылок общения.

Детский аутизм изучался многими учеными как отечественными, так и зарубежными. Американский клиницист Л. Каннер в 1943г. описывает особые черты психического развития и называет его «синдромом раннего детского аутизма» (позже его назовут «синдромом Каннера»). Наблюдая за 11 случаями, он выделил наиболее характерные черты клинической картины. Похожие случаи позже были описаны в работах австрийского учёного Г. Аспергера (в 1944г.) и отечественным деятелем С. С. Мнухиным (в 1947г.) [22].

Единого взгляда на этиологию аутизма нет и выдвигаются разные теории касательно факторов возникновения:

1. Генетическая предрасположенность.
2. Нарушение нервной системы на ранних этапах развития ребенка.
3. Внешние факторы (инфекции, действие некоторых лекарственных препаратов и т.д.).

Подводя выше сказанное можно сказать, что аутизм — это отклонение в психическом развитии личности, проявляющееся в нарушении процесса коммуникации с окружающими и трудности в установлении контакта с людьми.

Детский аутизм весьма распространенный диагноз среди детей с ОВЗ, но, к сожалению, эта проблема недостаточно освещена и изучена в нашей стране даже теми, кто непосредственно работает с детьми. Родителей таких детей чаще всего тревожат следующие особенности поведения: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми,

неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков. Вместе с тем близкие, как правило, не сомневаются в том, что их внимание, ласка нужны малышу даже в том случае, когда они не могут успокоить и утешить его. Они не считают, что их ребенок эмоционально холоден и не привязан к ним: случается, что он дарит им мгновения удивительного взаимопонимания. В большинстве случаев родители не считают своих детей и умственно отсталыми. Прекрасная память, проявляемые в отдельные моменты ловкость и сообразительность, внезапно произносимая сложная фраза, незаурядные познания в отдельных областях, чувствительность к музыке, стихам, природным явлениям, наконец просто серьезное, умное выражение лица – все это дает родителям надежду, что ребенок на самом деле «все может» и, по словам одной из мам, «его надо только немного подправить» [30].

Исходя из этой проблемы родители детей с РАС не всегда могут получить квалифицированную помощь и сопровождение, от чего-либо закрывают глаза на проблему либо пытаются своими силами решить ее. Оба этих варианта не приводят к максимально положительной динамике, а то и вовсе усугубляет положение.

Встретить ребенка с аутизмом можно везде, в специализированных учреждениях и в общеобразовательных, вариативность проявления аутизма затрудняет разработку единственного правильного метода помощи им, но все они сталкиваются с непониманием со стороны окружающих и нередко злостью и отторжением. Даже взрослые, работающие с ним, не всегда имеют квалифицированную подготовку и не могут обеспечить для них подходящую среду в окружении сверстников.

В широком смысле под термином аутизм понимается явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения или слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). В большинстве этих очень разных случаев нарушения коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью [9].

Существует, однако, нарушение общения, при котором все эти трудности связаны в один особый и странный узел, где сложно разделить первопричины и следствия и понять: не хочет или не может ребенок общаться; а если не может, то почему. Такое нарушение может быть связано с синдромом раннего детского аутизма [30].

Изучением раннего детского аутизма, а также поиском коррекционных средств занимались специалисты разных областей. Выявлялись и уточнялись, особенности правления и распространённость (аутизм встречается в 3-6 случаях на 10 000 детей и в 3-4 раза чаще с ним сталкиваются мальчики), развитие ребенка и критерии для диагностики. Каннер указывал на взаимосвязь РДА с паталогической нервной конституцией. Так же он считал, что аутизм не подразумевает умственную отсталость, некоторые из его подопечных имели отличную память или были одарены в музыкальном или художественном плане или умели быстро считать в уме большие числа, но такая одарённость встречается не часто,

большинство детей сталкиваются с различными степенями задержки развития.

Современные исследования показали, что детский аутизм развивается при условиях недостаточности нервной системы и нарушение коммуникации и социализации не связаны с уровнем интеллекта. Первые пациенты Каннера происходили из образованных интеллигентных семей, что было связано со спецификой того времени и что помощь известного врача могли получить лишь обеспеченные люди. Сейчас доказано, что ребенок с аутизмом может родиться в любой семье [4].

В основе аутизма лежат трудности коммуникации и установление эмоциональной связи с людьми, но также идет нарушение всех психических функций, именно поэтому аутизм называют всепроникающим расстройством (первазивным). Нарушения проявляются в интеллектуальной и эмоциональной сфере, в сенсомоторной сфере и в высшие психические функции.

Изучая патогенез раннего детского аутизма В. В. Лебединская и О. Н. Никольская, ориентируясь на положение Л. С. Выготского о первичных и вторичных дефектах пришли к мнению, что к первичным нарушениям при РДА будут относиться гиперчувствительность сенсорной и эмоциональной сферы, а также слабость энергетического потенциала. К вторичным они отнесли отчужденность и абстрагированность от мира, стереотипии как псевдокомпенсаторные механизмы, некий барьер, заполняющий нехватку ощущений и впечатлений из вне [35].

РАС (расстройства аутистического спектра) классифицируются на основе DSM-5 (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, 5-е издание). DSM-5 определяет следующие расстройства аутистического спектра:

1. Аутизм (расстройство аутистического спектра, уровень 3) - самый тяжелый тип РАС, характеризующийся серьезными нарушениями социального взаимодействия, коммуникации и поведения.

2. Расстройство Аспергера (расстройство аутистического спектра, уровень 1) - более легкий тип РАС, характеризующийся трудностями в социальном взаимодействии и ограниченными интересами.

3. Расстройство не указано (расстройство аутистического спектра, уровень 2) - средний тип РАС, который характеризуется трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации, а также поведенческими проблемами.

4. Другие расстройства аутистического спектра - в эту категорию входят другие формы РАС, которые не соответствуют вышеперечисленным типам.

Следует отметить, что к «первазивным расстройствам» отнесены теперь как состояния с нарушениями развития и аутизмом, так психозы раннего возраста. Все они подразделены на типичные, т.е. возникающие до 3 лет, и атипичные, т.е. после 3 лет. Хотя эта классификация еще не адаптирована в отечественной психиатрии, следует знать, что аутистические расстройства представлены в ней многообразнее и как синдром Каннера, и как другие варианты аутизма, отдельно охарактеризован синдром Ретта [19].

Трудность в понимании расстройства аутистического спектра кроется в том, что оно обусловлено не задержкой развития всех функций, а они искажаются. Это состояние сложно понять логически, при условии, что ребенок владеет речью, хорошей памятью или понимает и умеет многие вещи он не стремится использовать их, а проявляются они в странных стереотипных действиях (они могут в точности произвести интонацию и фразу из мультлика, фильма, рекламы, рисуют персонажей из мультиков, знают много фактов о животных или насекомых и т.д.) [10].

Так же существует мнение, что дети с расстройством аутистического спектра не испытывают потребности в контакте с людьми и не испытывают никакой привязанности, это не совсем так. Многие аутисты сильно зависят от близких людей чаще всего к матери или отцу, поэтому их адаптация к условиям детского сада происходит дольше, дети могут впадать в истерику и проявлять агрессию, причинять себе боль. При этом они все так же могут не любить прикосновения и не могут долго поддерживать зрительный контакт. Коммуникация с другими людьми у аутистов все же нарушена, им сложно понимать других, воспринимать информацию, считывать эмоции и в целом вступать во взаимодействие. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что дети с РАС больше не могут, чем не хотят общаться. Так же правильной будет сказать, что трудности в коммуникации у них не столько с людьми, как со всем миром в целом, включая окружающую среду, поэтому в бытовом вопросе у них тоже всплывает ряд проблем. Они привередливы в еде (могут есть одну картошку или хлеб, а иногда едят только с конкретным человеком и больше ни с кем), одежде (предпочитают закрытую одежду или какой ни будь определенный материал), они сильно привязаны к устоявшемуся распорядку дня и выпадение некоторых пунктов из плана приводит к агрессии и истерикам.

Дети с ранним детским аутизмом имеют следующие особенности поведения: уход в себя, избирательность контактов, неумение строить адекватное взаимодействие со сверстниками, отсутствие интереса и любознательности, стереотипии, повышенная тревожность, страхи, агрессии и самоагрессия. Так же с возрастом у них появляются задержки в речи и интеллекте и несформированность бытовых навыков, выборочность в еде и одежде [3].

Существует ряд критериев описывающим внешние критерии проявления аутизма:

– Сам аутизм, то есть стремление ребенка к одиночеству, трудности в установлении эмоциональных контактов, коммуникации и социализации. Им трудно устанавливать глазной контакт, правильно идентифицировать эмоции и правильно показывать, они не могут использовать жесты и мимику для передачи своих желаний. Детям трудно устанавливать эмоциональные связи со взрослыми и контактировать со сверстниками;

– Стереотипии, ребенок фиксируется на знакомом ему распорядке дня, последовательности движений или действий и малейшее изменение вызывает у него страх и отторжение. Он полошен однотипными монотонными движениями (покачивания, прыжки, движения рук, звуки и т.д.);

– Задержка развития речи, чаще всего у детей встречается мутизм, при сохранном речевом аппарате, ребенок не говорит и не испытывает потребности к коммуникации. Даже если у ребенка есть заученные фразы они не используются для общения и взаимодействия, он может ходить напевать песни, повторять фразы из мультфильмов и т.д., но только когда его никто не трогает. Так же у детей с аутизмом встречается эхолалия, они могут повторять слова, фразы, услышанные раньше, так же они долго не могут правильно использовать в речи личные местоимения и обозначать свои нужды как приказы («пить», «иди спать», «одеваться», «садись»). Даже при относительно развитой речи у ребенка у них встречаются штампы, «попугайность», они не задают вопросов сами и избегают отвечать на вопросы других;

– Раннее проявление (до 2,5 лет), речь тут не об откате развития, а об особом раннем нарушении психического развития ребенка.

Из-за всех этих нюансов и особенностей дети с РАС нуждаются в индивидуальной программе и окружении. Каждого ребенка необходимо сопровождать на протяжении всего обучения, подстраивать среду под него

и его под среду. Учить педагогов и родителей контактировать с ребенком, организовывать его свободную деятельность и совместную, научить общаться со сверстниками [12].

Формально развитие этих детей происходит в нормальном темпе, но специфично с самого рождения. Особенно ярко это проявляется после первого года жизни, ребенка трудно организовать, привлечь его внимание, он избегает прикосновений и контакта со взрослым, речь развивается замедленно. Пик поведенческих проблем приходится на период с 3 до 6 лет, в этот период ребенок в большей степени подвержен страхам, тревожности, проявляет агрессию и самоагрессию, сильно проявляется стереотипия и ограниченность в социальных контактах. После эти трудности могут сглаживаться, ребенок будет более заинтересован в общении, но всплывут последствия его замкнутости, а именно задержка речи и интеллекта, инфантильность социальная наивность и депривация, непонимание эмоций и неловкость, по мере взросления все четче видна несоциализированность и бытовая неграмотность.

При изучении когнитивных способностей и психических функций были выявлены нарушения развития сенсомоторной сферы, речевой и особенности мышления, они не понимают символизм, не улавливают подтекст, не могут обобщают и не понимают переносного смысла, а также не могут перенести навыки из одной ситуации в другую. Сейчас аутизм включён в группу первазивных синдромов, т.е. затрагивает все стороны психики (сенсомоторная, речевая, внимание, память, мышление, речь, когнитивные и аффективные сферы). Так же выявлено, что детский аутизм не уходит с возрастом, а проблемы, которые есть у ребенка под влиянием обучения и коррекционной помощи хоть и сглаживаются, но все равно преследуют человека.

Для детей с ранним детским аутизмом так же присутствует нарушение зрительной и когнитивной функции. Они могут не фокусировать взгляд,

глаза будут бегать по помещению и не находить объект, который показывает педагог, фиксация взгляда кратковременна и неустойчиво, предметы не вызывают у ребенка большого интереса и внимание на них не заостряется, поля зрения узкие и нет синхронизации «глаза-рука», не может проследивать взглядом. Детям трудно различать цвета, простые формы, объем и величину. Дети испытывают трудности при визуальном сравнении предметов.

Самостимулирующие движения у таких детей можно разделить на несколько категорий:

- визуальная (часто моргает или двигает пальцами перед глазами);
- слуховая (стучит по предметам, скрипит зубами, издает звуки, хлопает в ладоши);
- тактильная (растирает или чешет кожу);
- вестибулярная (раскачивания);
- вкусовая (лизет или грызет предметы);
- обонятельная (обнюхивает людей предметы).

Психическое развитие ребёнка с расстройством аутистического спектра происходит неравномерно, так обширные познания в одной сфере (музыка, математика и т.д.) может сочетаться с полным отсутствием бытовых навыков. Рассмотрим особенности развития высших психических функций у детей с РАС [6].

Внимание. У детей с РАС внимание крайне снижено, это обусловлено их гиперчувствительностью и пониженным тонусом. С раннего возраста они проявляют негативную реакцию при попытках привлечь их к какой-то деятельности, либо вовсе не реагируют. Детей нарушено целенаправленности и произвольность внимания, а занятиях они могут «летать в облаках» смотреть в другую сторону или бормотать себе под нос песенки, в свободной деятельности они редко манипулируют с предметами и предпочитают те игрушки, которые соответствуют их интересу (они могут

не играть ими, а просто держать в руках, при попытке забрать игрушку проявляют негатив). Некоторые вещи могут вызвать у таких детей сильный интерес буквально завораживая ребенка, это могут быть яркие зрительные образы (яркие картинки или блестящий предмет) или слуховые впечатления (песенка из мультика) [23].

Важная черта внимания у детей с аутизмом — это их быстрая пресыщаемость. Иногда удается удержать их внимание пару минут, иногда меньше минуты. Реакция при этом бывает разная, кто-то просто перестает реагировать, кто-то старается уйти, некоторые проявляют агрессию. Но при этом ребенок может долгое время сидеть занятый одним делом, если оно переходит в разряд стереотипий (рисует цифры или какое-то одинаковое изображение, складывает один и тот же пазл, рассматривает картинки животных и т.д.).

Ощущение и восприятие. Дети с расстройством аутистического спектра сенсорно ранимы, что приводит к разнообразным защитным реакциям в ответ на раздражитель (от агрессии до полного игнорирования). Самым сильным раздражителем, привлекающим внимание детей в норме, является человеческое лицо (это обусловлено тем, что человеческое лицо постоянно меняется, показывая эмоции и настроение собеседника), у ребенка с РДА оно вызывает мгновенное пресыщение, из-за чего он и не стремится поддерживать глазной контакт.

К. С. Лебединская (1992) выделила наличие особенностей восприятия у 71% детей с ранним детским аутизмом. Первые такие признаки проявляются еще на первом году жизни ребенка. Сенсорным раздражителем у разных детей с РАС могут оказаться разные вещи, например некоторые дети негативно относятся к внезапному яркому свету, показывая это плачем, агрессией, истерикой даже после того, как свет убрали, некоторые не переносят шум, просыпаются от малейшего шуршания, пугаются громкий хлопков или шум бытовых приборов, закрывают уши на музыку и т.д.

Некоторых детей напротив привлекает яркий свет или разные шумы (они начинают сами пытаться произвести громкий звук, роняют вещи, стучат по батарее или зацикливаются на поющих игрушках) [23].

Нарушение восприятия детей с ранним детским аутизмом выражается так же в нарушении ориентировки в пространстве и искаженном восприятии представлений о предмете. Для детей важен не сам предмет и его назначение, а отдельные сенсорные впечатления, которые они получают о него (цвет, форма, запах, звучание, текстура). У многих отмечается повышенная чувствительность к запахам и исследовать предметы они предпочитают с помощью обнюхивания и облизывания. Так же сильная любовь к музыке.

Тактильные ощущения так же крайне важны для них, и они получают положительные впечатления раскачиваясь всем телом, кружась, прыгая, разрывая бумагу, переливая воду или подставляя руки под струю и т.п. Нередка у детей с аутизмом встречается пониженная чувствительность к боли, что побуждает их калечить себя.

Память и воображение. С раннего детства у детей с расстройством аутистического спектра наблюдается хорошая память, но под влиянием диагноза их память стереотипизируется, т.е. они запоминают информацию целым блоком, они не перерабатывают ее, а выдают шаблонно. Они легко запоминают целый песни, стихотворения и даже интонацию и ритм с которой ее слышали и всегда следят, чтобы рассказчик не пропустил ни одной строчки в произведении. В свободное время дети часто повторяют заученные слова, звуки или движения, могут без конца задавать один и тот же вопрос иногда даже сами отучают на него [23].

На счет воображения таких детей есть несколько взглядов. Л. Каннер говорил, что дети с аутизмом имеют богатое воображение, другие исследователи сошлись во мнении, что их воображение снижено и имеет патологический характер, что выражается в повышенной яркостью и

образностью. За основу своих фантазий дети берут реальные события, рассказы, истории, услышанные где-то, фильмы и мультфильмы, нередко фантазии бывают агрессивные и продолжительные. Так же эти фантазии способствуют возникновению у детей необоснованных страхов, это могут быть резиновые перчатки, обувь, игрушки, незнакомые люди, они начинают бояться грязи или испачкать руки в чем-либо (из-за этого трудно обучать детей лепке и другим рукотворческим навыкам), брезгливо относятся к воде на одежде, сильно выражается страх темноты и одиночества [23].

Речь детей с ранним детским аутизмом весьма своеобразна. Развитие речи сильно опаздывает, в некоторых случаях дети и вовсе не начинают говорить при полностью сохранном речевом аппарате. Если ребенок и овладевает речью, то не пользуется ею для общения, он может выразить свою нужду, но не меняет при этом форму слова («вода», «дай вода», «иди в туалет», «одеваться»). Но наедине с собой могут показывать богатую речевую деятельность, хотя она так же отличается стереотипностью, повторяют фразы или песни, слоганы из реклам, их речь в такие моменты не кому не адресована и если начать вести с ними диалог, то они либо уйдут, либо замолчат. К. С. Лебединская и О. С. Никольская выделили две группы нарушений речи. Дети первой группы могут так и не овладеть разговорным языком. Для детей 2-й группы характерны «телеграфные» речевые штампы, эхолалии, отсутствие местоимения «я» (называние самого себя по имени или в третьем лице — «он», «она»).

Мышление. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг изучая мышление детей с расстройством аутистического спектра говорят о том, что они ориентируются на перцептивно яркие, а не функциональнее признаки предметов. Они способны к обобщению и сравнению, но подбирают неочевидные и специфические признаки накладывая эмоциональное впечатление [15].

Трудности в развитии мышления в первую очередь связаны со сниженным произвольным обучением детей. Им трудно концентрироваться и удерживать внимание из-за чего ряд задач у них проходят мимо ушей. Также им трудно переносить решение одной задачи на другую и применять это на практике. У детей с РАС имеются трудности с восприятием времени и причинно-следственно связи, что ярко видно при пересказе учебного материала или при составлении сюжетных картинок. Детям сложно подстраивать имеющиеся у них знания под изменяющуюся среду.

Интеллектуальная недостаточность не всегда сопровождает аутизм, неспособность усваивать некоторый материал, может сочетаться с одаренностью в других областях, например многие аутисты с детства имеют предрасположенность к английскому языку и быстро его запоминают, или имеют хорошие счетные навыки, некоторые хорошо владеют музыкальными данными или художественными.

1.3 Особенности эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Современная концепция образования уделяет наибольшее внимание формированию умственных способностей. В то время как развитие полноценной личности невозможно за пределами формирования ее психологической сферы. В дошкольном возрасте совершается формирование самосознания, создается «Основа» личности, проявлением которого считаются чувства и эмоции.

Эмоциональная сфера играет очень важную роль в развитии любого ребенка. Именно проблемы в развитии эмоциональной сферы является ведущим признаком при РАС [1].

У детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются особенности в развитии эмоциональной сферы. Они обладают повышенной чувствительностью к сенсорным стимулам, на которые могут реагировать

весьма специфично. Если активность, направленная на изучение окружающего мира, недостаточна, они начинают фиксироваться на определенных впечатлениях. Такие впечатления могут быть тактильными, слуховыми или зрительными. В нормальном развитии получение сенсорных впечатлений и коммуникация с взрослыми происходят параллельно. Однако при преждевременных нарушениях сенсорной стимуляции возникает отчуждение от коммуникации и взаимодействия с близкими людьми. Это свидетельствует о замедленном развитии и проблемах в общении с окружающим миром [3].

Внимательно смотреть на лицо матери или родственника, который всегда заботится о ребенке, является важным элементом адаптивного поведения малыша. Однако в случае детей с расстройством аутистического спектра следует отметить, что устойчивый зрительный контакт с матерью либо отсутствует, либо является кратким и поверхностным. Зафиксировать взгляд ребенка с РАС не так просто, поскольку он обычно смотрит "сквозь" окружающее пространство. Однако время от времени, возможно, заметить лишь мимолетный взгляд.

Реакция на присутствие близкого человека может быть описана как комплекс оживления, характеризующийся появлением бурных эмоций, активизацией движений и продолжительным фиксированием взгляда на лице взрослого. В случае детей с аутизмом, важно отметить, что общение с взрослым происходит с ограниченной дозировкой. Это связано с быстрым утомлением и нежеланием продолжать коммуникацию [2].

Важной формой поведения ребенка в раннем возрасте будет адаптация к рукам мамы. Многие дети с РАС не могли принять удобную позу на руках матери, они могли быть бесформенными или напряженными. Дети иной раз так сильно напрягались, что у матерей болели руки, после того как они держали своих детей на руках. Требовалось достаточно много

времени, чтобы найти удобную и комфортную позу для кормления или просто держания на руках малыша.

Обращения детей с РАС не носят конкретного, разграниченного характера. Родителям тяжело понять, что же конкретно хочет и требует их ребенок, ведь они пытались добиться своего с помощью мычания, хныканья и даже не пытаются показать или хотя бы посмотреть на желаемый объект. У некоторых детей наблюдался даже жест и взгляд на желаемый объект, то отсутствовали попытки назвать этот объект. Таким способом пользуется для достижения желаемого совсем маленький малыш, но в дальнейшем у него формируется указательный жест и вокализация. У детей с РАС это не происходит. Даже в более взрослом возрасте ребенок вместо того, чтобы показать или сказать, чего он хочет, просто брал взрослого за руку и вел туда, куда ему надо, кладя при этом руку взрослого на желаемый объект [48].

Признаки того, что ребенку сложно сосредоточиться, привлечь внимание, основываться на эмоциональную оценку взрослых выражаются в таких тенденциях как:

Ребенок отрицает свое имя, не замечает его и не откликается. Иногда из-за этого родители начинают думать, что у ребенка имеются проблемы со слухом. Внимательные родители чаще всего не понимают почему их ребенок не откликается на их просьбы, но при этом может услышать интересующий его звук.

Игнорирование взгляда и указательного жеста взрослого человека. Иногда дети могут и начать смотреть на взрослого, его жесты, но со временем им все равно начинает надоедать это и из-за этого, они совсем перестают обращать на это внимание.

Дети не подражают взрослому или делают это вяло и без инициативы. Присутствует трудности или невозможность научить чему-то, ведь ребенок хотел дойти до всего самостоятельно.

Слишком большая зависимость ребёнка от влияний окружающего психического поля.

У детей с РАС наблюдается интерес к окружающему миру, сенсорным стимулам, которые исходят из него намного раньше. Из-за этого начинается борьба между данными сенсорными стимулами и ориентации на близкого человека. Дети с РАС используют взрослого только лишь для того, чтобы получить желаемые впечатления. Если же во время взаимодействия, взрослый начинает пытаться вмешаться, то ребенок начинает уходить от взаимодействия, либо протестовать [4].

Оценивая возможности эмоционального контакта важно помнить, что в младшем дошкольном возрасте именно дети с наиболее глубокими формами аутизма, т. е. относящиеся к первой группе, могут производить внешнее впечатление благополучия. Они спокойно воспринимают тактильный контакт, лучезарно улыбаются, идут ко всем на руки, с особым удовольствием включаются в игры с кружением и раскачиванием; при этом, казалось бы, они смотрят на обращающихся к ним и даже улыбаются в ответ. Однако это лишь кажущееся благополучие. Очень скоро становится понятно, что обаятельное младенческое сияние никому не адресовано лично: и улыбается такой ребенок в действительности не вам, а своему удовольствию, и взгляд его не «зацепляет» и не удерживает взгляда человека, пытающегося вступить с ним в общение. Ранним отказ от глазного контакта и прикосновения, даже выраженные моторные стереотипии и самоагрессия должны меньше тревожить нас, чем подобные невозмутимость и «благополучие».

Родителям может казаться, что у ребенка кардинально меняется характер, который характеризуется неустойчивостью. При этом дети могут потерять минимальный запас эмоциональных связей, которые могли появиться ранее.

Таким образом проблемы в развитии эмоциональной сферы является ведущим признаком РАС. У детей с расстройством аутистического спектра отстаёт в формировании комплекс оживления, а страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения. Поэтому изучение данной проблемы особенно важно для понимания этого нарушения, разработки методик и адаптации детей с РАС.

В дошкольном воспитании эмоциональное формирование совершается, в том числе, и в креативных вариантах работы: в игровой деятельности, искусстве, чтении сказок, праздниках и развлечениях, музыкальных упражнениях, хореографии и др [25].

В ходе воспитательного процесса дошкольники знакомятся с разными эмоциями. Дошкольники знакомятся с опытом своих сверстников, вербализируют свои переживания. В ходе таких занятий у детей расширяется круг осознаваемых эмоций, чаще у детей возникает по отношению к сверстникам и взрослым эмпатия.

1.4 Работа дефектолога по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Проанализировав источники, мы выделили этапы развития эмоциональной сферы детей с РАС:

- установление эмоционального контакта с ребенком;
- формирование «учебного стереотипа поведения»;
- создание специально организованных мероприятий и занятий,
- индивидуальная и подгрупповая коррекционная работа с детьми;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.

В работе над развитием эмоциональной сферы детей с аутизмом учитывается возрастная динамика формирования модального ряда эмоций при нормальном развитии ребенка. Выявлено, что базовые эмоции - радость,

страх, печаль, злость — дети в норме хорошо понимают в младшем дошкольном возрасте (3-4 года). К старшему дошкольному возрасту (5-6 годам) происходит расширение модального ряда за счет социализации эмоциональных переживаний (обида, стыд, вина). В младшем школьном возрасте (7-8 лет) становится доступным понимание сложных эмоциональных состояний (отвращение, презрение, удивление и др.). С учетом данной онтогенетической последовательности понимания эмоций и строится работа по формированию эмоциональной сферы детей с тяжелыми множественными нарушениями в соответствии с этапами программы «Развитие эмоций» [42].

На начальном этапе развития эмоциональной сферы, внимание педагогов и психологов концентрируется на следующих направлениях работы:

- обогащение эмоционального опыта детей посредством воздействия на их сенсорную сферу через стимуляцию разнообразных ощущений;
- развитие моторики и мышечных реакций (мимических, пантомимических), сопутствующих проявлениям разнообразных эмоциональных состояний человека, обучение навыкам релаксации;
- формирование умений у детей понимать простейшие (базовые) эмоции;
- создание положительной эмоциогенной среды.

Педагогами (и психологами) значительное внимание уделяется развитию таких ощущений детей, как зрительные, слуховые, тактильные, вестибулярные, обонятельные и осязательные. Упражнения на активизацию разнообразных ощущений призваны способствовать развитию восприятия, совершенствованию деятельности каждого органа чувств, обогащению сенсорного опыта ребенка. Обогащение сенсорного опыта детей регулируется педагогом, постепенно пробуждая, обостряя ощущения ребенка. А новые ощущения, в свою очередь, вызывают новые разнообразные эмоциональные

реакции, становятся своеобразными пусковыми механизмами, которые включают и приводят в действие механизмы эмоциональной сферы, стимулируют ее развитие [42].

Разнообразные ощущения в процессе развития эмоциональной сферы играют весьма существенную роль. Как отмечает М.Э. Вайнер (2006), ощущения, во-первых, естественны, органичны природе человека и сохраняют свое качество стимуляторов эмоций на протяжении всей его жизни. Во-вторых, интенсивные, яркие, быстро нарастающие сенсорные импульсы мгновенно стимулируют определенные эмоции. Многообразные ощущения, доступные восприятию человека, вызывают множество эмоций и эмоциональных реакций, которые в процессе работы из бледных и маловыразительных становятся более яркими, индивидуализированными, а главное - адекватными, соответствующими знаку, качеству и содержанию самой эмоции.

Рекомендуется использовать следующую последовательность стимуляции ощущений через сенсорные стимулы: зрительные, слуховые, тактильные, вестибулярные, обонятельные, осязательные ощущения. Такая последовательность в процессе коррекционно-педагогической работы обусловлена объективно различной степенью интенсивности воздействия сенсорных стимулов на эмоциональную сферу детей.

Насыщение сенсорной информации лучше начинать постепенно, вначале активно стимулируя зрительный, слуховой и вестибулярный анализаторы. Благодаря зрению и слуху ребенок улавливает поступающую информацию на расстоянии, что создает необходимый детям эмоциональный комфорт. По собственному желанию дети регулируют взаимодействие с сенсорными стимулами: отворачиваются, закрывают глаза, затыкают уши и т.д. Актуализация эмоций посредством стимуляции зрительного, слухового и вестибулярного анализаторов возможна в играх с использованием ярких игрушек, звучащих предметов, с применением

разнообразных покачиваний, поворотов, перекачиваний детей с одного бока на другой и т.д.[40].

Вестибулярные ощущения и сопровождающие их эмоции - наиболее естественные и доступные для человека. При выполнении заданий на кружение, раскачивание, подпрыгивание или бег у детей проявляются позитивные эмоции, сопровождающие вестибулярные ощущения. Постепенно диапазон зрительных, слуховых и вестибулярных ощущений детей расширяется. Следующим направлением работы педагогов является воздействие на новые ощущения, соответствующие трем анализаторам: обонятельному, вкусовому и осязательному.

Параллельно со стимуляцией разнообразных ощущений детей и обогащением их сенсорного опыта проводится коррекционная работа с экспрессивной стороной эмоций – моторикой, направленная на развитие мышечных реакций. Данная работа включает: обучение мимической гимнастике; обучение пантомимическим упражнениям на понимание эмоций; обучение навыкам релаксации.

Каждой эмоции присущи свои моторные проявления, в которых проявляется специфика эмоции или чувства. Зная это и применяя на практике, педагог-психолог может фиксировать разные эмоциональные состояния и обучать детей умениям их адекватно выражать. Например, проявление эмоции радости характеризуется веселым настроением и узнается по таким внешним моторным признакам, как улыбка, смеющиеся прищуренные глаза, веселый взгляд. Под влиянием радости дети, как правило, проявляют большую, чем обычно, двигательную активность - хлопают в ладоши, прыгают, громко разговаривают, напевают, смеются. Подобные мимические и пантомимические изменения можно фиксировать и обучать детей их проявлениям [21].

Отрицательные эмоции, такие как печаль, злость, страх, обида и другие также имеют свои моторные проявления как в мимике, так и в

пантомимике. Их показатели - нахмуренные брови, надутые губы, потупленный взгляд, низкий голос, расслабленные конечности, слезы и т.д.

Уравновешенность моторных проявлений – признак спокойствия. Это промежуточное нейтральное эмоциональное состояние. Оно тяготеет к радостному, но не так явно выражено. Умение детей владеть этим состоянием приравнивается к навыкам релаксации и является весьма важным показателем развития эмоциональной сферы.

Учитывая рассмотренные особенности эмоций проявляться в разнообразных мышечных реакциях, педагоги организуют упражнения на снятие мышечного напряжения и мышечных зажимов у детей, на совершенствование деятельности каждого компонента эмоциональной экспрессии (мимики, жестикуляции, пантомимики) и на расширение диапазона эмоциональной экспрессии в целом [21].

Коррекционную работу по развитию у детей моторных проявлений эмоциональных состояний рекомендуется начинать с работы над мимикой и над выразительностью жестов. С помощью педагогов дети учатся выполнять простейшую мимическую гимнастику (движениями бровями, глазами, ртом). При этом педагог помогает им, используя поглаживания по массажным линиям лица, легкие скользящие похлопывания, пощипывания по краю нижней челюсти, легкие надавливания пальцами рук, постукивания губ пальцами.

Затем дети обучаются простым пантомимическим действиям (с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка), а также приемам релаксации мышц лица и тела. Двигательные подкрепления эмоциональных реакций у детей можно формировать совместными действиями с помощью педагога, подчеркивая при этом положительные ответные реакции ребенка, например, «Ира радуется!», «Петя, улыбнись!», «Тебе нравится!» и т.д.

Для тренировки мимики лица с целью усиления мышечного чувства предлагается мимическая гимнастика, которую педагог на этом этапе

обучения помогает выполнить ребенку, если тот самостоятельно не справляется (Приложение 6).

Для отработки выразительных движений и развития умений распознавать эмоционально – выразительные движения, педагог показывает сам, а затем предлагает детям поиграть и научиться отрабатывать ряд определенных действий (Приложение 6).

Подобные упражнения выполняются многократно, до тех пор, пока не станут привычны и понятны детям и, возможно, будут использоваться ими в жизни.

Параллельно с развитием экспрессивной стороны эмоций (мимики, пантомимики, жестикуляции) у детей формируются реакции, соответствующие простым (базовым) эмоциям: радость, печаль, спокойствие, страх, гнев. Педагоги и психологи обучают детей умению понимать эти эмоции на лицах других детей и взрослых по их мимическим проявлениям. При этом обязательно учитывается, что обучение пониманию отрицательных эмоций всегда необходимо заканчивать положительно, эмоцией радость, акцентируя внимание ребенка на положительном выходе из рассматриваемой ситуации. Важно учить детей быть оптимистами и уверенными в том, что все будет хорошо [41].

Педагог внимательно следит за тем, чтобы на занятиях у детей присутствовал общий положительный эмоциональный фон, который поддерживается ласковым тоном голоса, личным обращением к ребенку, телесно-ориентированными контактами, прикосновениями, поглаживаниями ребенка. Педагог создает доброжелательную атмосферу взаимодействия посредством общения с детьми и создает условия для накопления ими разнообразных эмоциональных впечатлений, применяя в работе сюрпризные моменты, яркие игрушки, угощения и др.

В последующем, обучая детей, уже имеющих опыт коррекционной помощи по развитию эмоциональной сферы, педагоги продолжают

использовать разнообразные сенсорные стимулы для активизации детских ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, вестибулярных, обонятельных, осязательных) (Приложение 7). Продолжают активно применять разнообразные упражнения на развитие моторных навыков, соответствующих проявлениям разных эмоций. Дети продолжают учиться выполнять мимическую гимнастику и приемы релаксации мышц лица. Однако помощь на данном этапе обучения уже несколько ослабляется, и дети пытаются выполнять задания не только с помощью педагога, но и по его показу.

Проводится работа и по закреплению умений понимать эмоции: радость, печаль, спокойствие, страх, гнев. Дети учатся воспроизводить эти эмоции самостоятельно, глядя на себя в зеркало и без него. Добавляется к работе новая эмоция - эмоция интереса. Дети обучаются умениям правильно выражать конкретное эмоциональное состояние в этюдах, играх, упражнениях. В процессе коррекционной работы дети учатся понимать эмоциональное состояние других людей, адекватно выражать собственные эмоции. Большие возможности для решения этих задач, а также для развития и активизации у детей эмоциональной сферы и эмоциональной лексики предоставляет игровая деятельность. Игра способствует развитию воображения и усвоению норм социального поведения, опыта социальных взаимоотношений [41].

Педагогам рекомендуется более широко использовать в работе художественные элементы, такие как: чтение детям адаптированных литературных произведений, рисование разными доступными или нетрадиционными способами. Можно предлагать детям после прочтения сказки или стихотворения рисовать любимых героев, несложных по технике исполнения, например Колобка или Снеговика (с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка). В дальнейшей коррекционной работе

рекомендуется использовать эти рисунки, подчеркивая значимость их для детей - авторов.

Применение материала, лично интересующего каждого ребенка, вызывает у детей положительные эмоции. К таким важным, значимым для детей, событиям жизни, представляющим яркий положительный эмоциональный стимул, можно отнести День рождения, Новый год, 8 Марта и другие праздники, отмечаемые детьми как дома, так и вместе с педагогами. Когда дети беседуют или слушают рассказы о праздниках, о подарках, об интересной экскурсии, посещении парка, цирка, зоопарка и т.д., у них невольно возникает положительный эмоциональный настрой, поскольку все это связано с их непосредственным жизненным опытом. Такие события важно запоминать и затем включать в канву образовательного процесса в качестве этюдов, сценок, сюжетов для рисования. Для выражения эмоциональных состояний можно предложить использовать аналогичные этюды, которые дети изображают с помощью педагога или самостоятельно, предварительно поняв смысл изображаемого (Приложение 8).

В качестве одной из задач данного этапа обучения выделяется формирование у детей умений понимать и воспроизводить (вербально, жестами, движениями, мимикой) эмоциональное состояние животного, а также обучение умениям соответственно реагировать при встрече с животным (Приложение 8).

Развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей можно рассматривать как предпосылку и основу дальнейшей их успешной социальной адаптации, которая осуществляется путем установления социальных контактов, затрагивающих различные стороны жизни ребенка. Для этого в процессе обучения детей более старшего возраста присутствует большее количество занятий, направленных на формирование у них социально значимых эмоций, таких как сочувствие, сопереживание, проявляемых в простых формах - в желании помочь другу, поделиться

игрушкой, предметом, успокоить плачущего, поддержать заболевшего и т.д. Педагог поддерживает и эмоционально настраивает детей, учит доброжелательному отношению к товарищам, вызывает желание участвовать в групповых занятиях. Спокойная атмосфера, положительная эмоциогенная среда, создаваемая и поддерживаемая педагогом, способствуют терпимому отношению друг к другу, проявлению эмоциональной привязанности, что представляется важным для дальнейшего появления стремления к общению. Общаясь с другими людьми, видя иные образцы социального поведения на эмоциональной основе, ребенок постепенно усваивает их, расширяя таким образом свои возможности взаимодействия с миром и людьми. Усвоенные ребенком умения используются в реальной жизни, что дает ему возможность социально адаптироваться [46].

Социальная жизнь строится с учетом определенных требований и правил. Общение между людьми подчиняется правилам этикетного поведения на эмоциональной основе. Для детей с аутистическими нарушениями важно обучение начальному этапу взаимодействия с другим человеком, что проявляется через умение выразить желание общаться улыбкой, приветствием, рукопожатием. Умения выразить благодарность, поздороваться, попрощаться, поздравить формируются в повседневной жизни и специально созданной ситуации. Дети наблюдают, как ведут себя взрослые и другие ребята, когда заходят в комнату, встречаются на улице, какие слова при этом говорят («здравствуйте, привет, до свидания, пока, до встречи»), какие выполняют действия (рукопожатие, машут рукой, кивок головой), какие эмоции при этом они проявляют. Педагог, демонстрируя положительное отношение, использует при общении с детьми и взрослыми вежливые слова («спасибо, пожалуйста, извините»). Первоначально ребенка учат соблюдать этикетные формы общения по напоминанию взрослого,

используя для этого доступные средства (слова, жесты, телодвижения), затем он пробует осуществлять это самостоятельно [46].

Выводы по первой главе

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить что исследователи зарубежных и отечественных работ посвятили большое внимание вопросам структуры и содержания концепции "эмоциональная сфера". В соответствии с выводами ученых (С.Л. Рубинштейн, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др.), эмоциональная сфера в первую очередь представляет собой выражение индивидуальных черт характера и темперамента, проявляющихся через определенные чувства и эмоции.

Таким образом изучая патогенез раннего детского аутизма В. В. Лебединская и О. Н. Никольская, ориентируясь на положение Л. С. Выготского о первичных и вторичных дефектах пришли к мнению, что к первичным нарушениям при РДА будут относиться гиперчувствительность сенсорной и эмоциональной сферы.

Эмоциональная сфера играет очень важную роль в развитии любого ребенка. Именно проблемы в развитии эмоциональной сферы является ведущим признаком при РАС.

Подводя итог изученной нами литературы, мы выделили следующие особенности эмоциональной сферы детей с РАС, необходимые нам для дальнейшей ее коррекции: они обладают повышенной чувствительностью к сенсорным стимулам, на которые могут реагировать весьма специфично. Если активность, направленная на изучение окружающего мира, недостаточна, они начинают фиксироваться на определенных впечатлениях. Такие впечатления могут быть тактильными, слуховыми или зрительными. В нормальном развитии получение сенсорных впечатлений и коммуникация с взрослыми происходят параллельно. Однако при преждевременных

нарушениях сенсорной стимуляции возникает отчуждение от коммуникации и взаимодействия с близкими людьми. Это свидетельствует о замедленном развитии и проблемах в общении с окружающим миром [3]. Исходя из этого запас эмоциональных связей становится минимальным. Эти нарушения не дают детям с расстройствами аутистического спектра самостоятельно пройти этапы развития эмоциональной сферы.

Необходимо использование специальных коррекционных методик, упражнений, игр, подходов, организации специальных условий и мероприятий для развития эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Анализ и результат изучения особенностей эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня эмоционального развития у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Задачами констатирующего эксперимента являлись:

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме развития эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Определение критериев и показателей, позволяющих подобрать методики по выявлению уровня развития эмоциональной сферы у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Проведение диагностических заданий с младшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра по подобранным методикам и определение их уровня развития эмоциональной сферы до начала коррекционной работы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе: МДОАУ «Детский сад № 1 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников г. Орска» В исследовании приняли участие младшие дошкольники с расстройствами аутистического спектра возрастом 3-4 лет. Группа состоит из 6 воспитанников. С детьми работает дефектолог и психолог.

Для исследования были применены следующие методики:

- Общая методика эмоционального состояния (Приложение 1);
- Методика по изучению особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции (Приложение 2);
- Методика по изучению понимания детьми графических изображений эмоций (Приложении 3);
- Методика «Кактус» (М.А. Панфилова) (с 4 лет) (Приложение 4);
- Методика оценки эмоциональных проявлений Г. Степановой (Приложение 5).

Изучение эмоционального состояния испытуемых проводилось с помощью методики диагностики эмоционального состояния. Для выявления доминирующего эмоционального состояния диагностика проводилась в течение 11 дней, и для анализа результатов - для каждого испытуемого было выбрано эмоциональное состояние, повторяющееся большее число раз. Результаты диагностики эмоционального состояния представлены на рисунке 1.

Нами были подведены итоги диагностики и выявлено: у 33,3% испытуемых отрицательное эмоциональное состояние, что говорит о наблюдении состояния функционального и аффективного торможения, то есть неудовлетворение потребностей: печаль, тоска, напряженность. От состояния грусти до подавленности, от озабоченности до тревоги, от состояния растерянности до страха, в данном случае доминирование сильных отрицательных эмоций.

У 41,7% отмечается доминирует положительное эмоциональное состояние, которое говорит о состоянии аффективного и функционального возбуждения, о доминировании положительных эмоций у испытуемых, диапазон переживания от чувства удовлетворения до восторга.

У остальных 25% испытуемых мы наблюдали нейтральное эмоциональное состояние, что свидетельствует о состоянии функциональной расслабленности до функциональной напряженности и

настороженности. Такое состояние можно охарактеризовать как, отсутствие выраженных переживаний и оценивается как спокойное устойчивое состояние, оптимальное для реализации человеческих отношений, контактов, взаимоотношений и различных видов деятельности, где не требуется напряжение, при этом ориентировочные реакции, характеризуются повышенным вниманием, активностью.

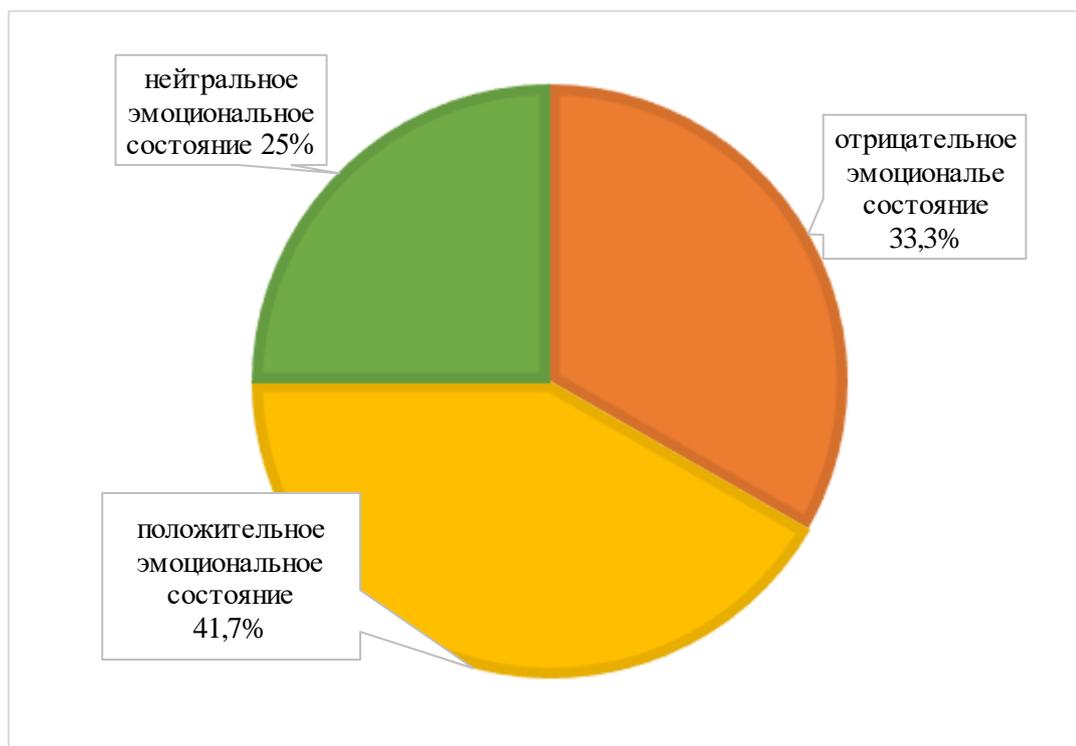


Рисунок 1 - Результаты показателей методики диагностики эмоционального состояния

Нами была проведена методика с использованием демонстрации заданной эмоции. Для исследования особенностей мимики и пантомимики в развитии эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста. В результате проведения данной методики выявились следующие показатели, представленные на рисунке 2. Средний уровень определения заданной эмоции отмечается у большинства 83,33% испытуемых, что свидетельствует о демонстрации не всех предложенных эмоций, и наблюдалась недостаточная выразительность мимики и пантомимики, ярко

выраженная разрегулированность моторно -двигательных реакций, неадекватность мимических выражений смыслу ситуации. У оставшихся 16,67% испытуемых, наблюдали уровень определения заданной эмоции ниже среднего, что говорит о непонимании инструкций детьми, наблюдается эмоциональная бедность, то есть не развита мимика и пантомимика. В этом случае у испытуемых почти полное отсутствует мимика и жестикуляция, мышцы лица расслаблены, тело вялое.

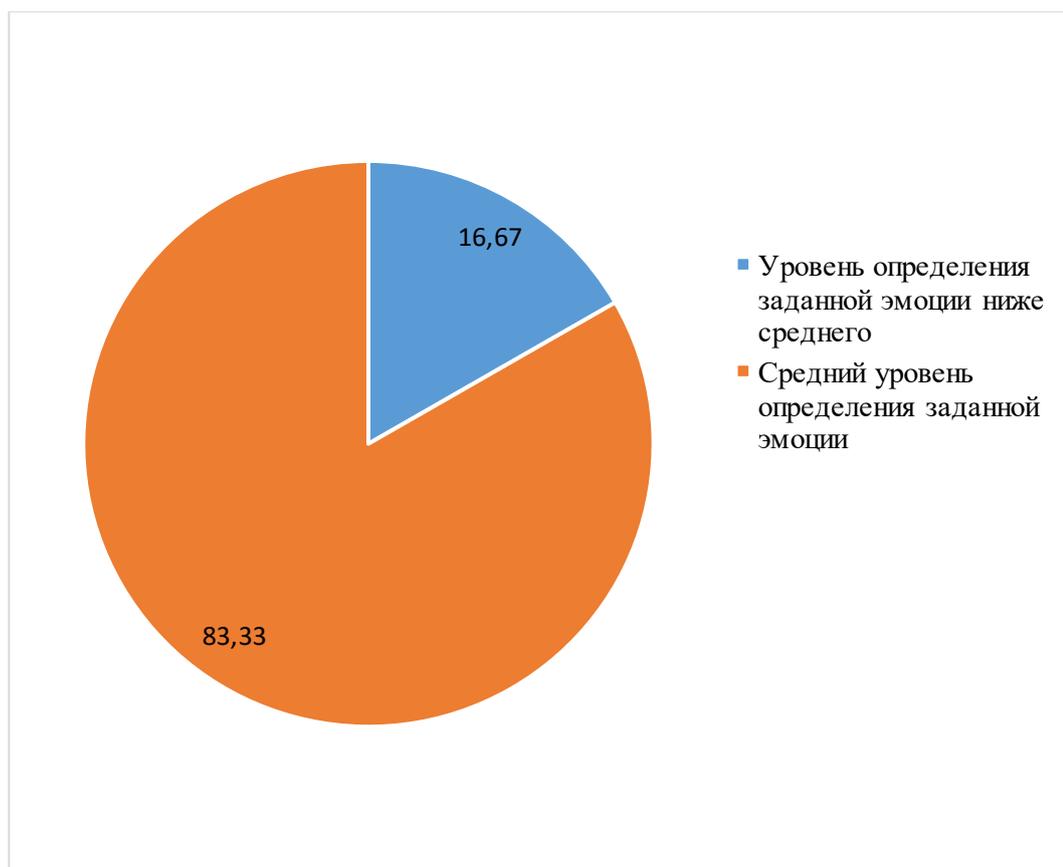


Рисунок 2 - Результаты по изучению особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции

Результаты следующей методики изучения понимания графических изображений эмоций показали, что большая часть испытуемых (75%) имеют низкий уровень понимания графических изображений, что свидетельствует о непонимании инструкций детьми, у них наблюдается эмоциональная бедность. У 8,33% испытуемых есть понимание

графических изображений выше среднего, что свидетельствует об умении распознавать все виды эмоций, но недостаточное их называние.

И у 16,67% испытуемых оказался средний уровень понимания графических изображений, что свидетельствует о непонимании инструкций детьми, у них наблюдается эмоциональная бедность. Результаты данной методики представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Результаты методики на изучение понимания детьми графических изображений эмоций

Для изучения состояния эмоциональной сферы ребенка, выявления наличия агрессии, ее направленности и интенсивности была проведена методика «Кактус» (МА. Панфилова). В результате данного исследования нами было выявлено, что у 58% испытуемых наблюдается «Оптимизм». Это свидетельствует о наличии у большинства испытуемых благоприятного эмоционального состояния.

У 23% детей мы выявили «Стремление к одиночеству», которое может оказывать отрицательное влияние на развитие эмоциональной сферы и восприятие окружающего мира.

10 % испытуемых испытывают тревожное расстройство, которое сопровождается чувством страха, сложностью идентифицировать собственные чувства, эмоции.

И у 9% испытуемых мы диагностировали наличие агрессии, что указывает на внутреннее беспокойство и взаимосвязь с повышенной тревогой.

Результаты данной методики представлены на рис.4

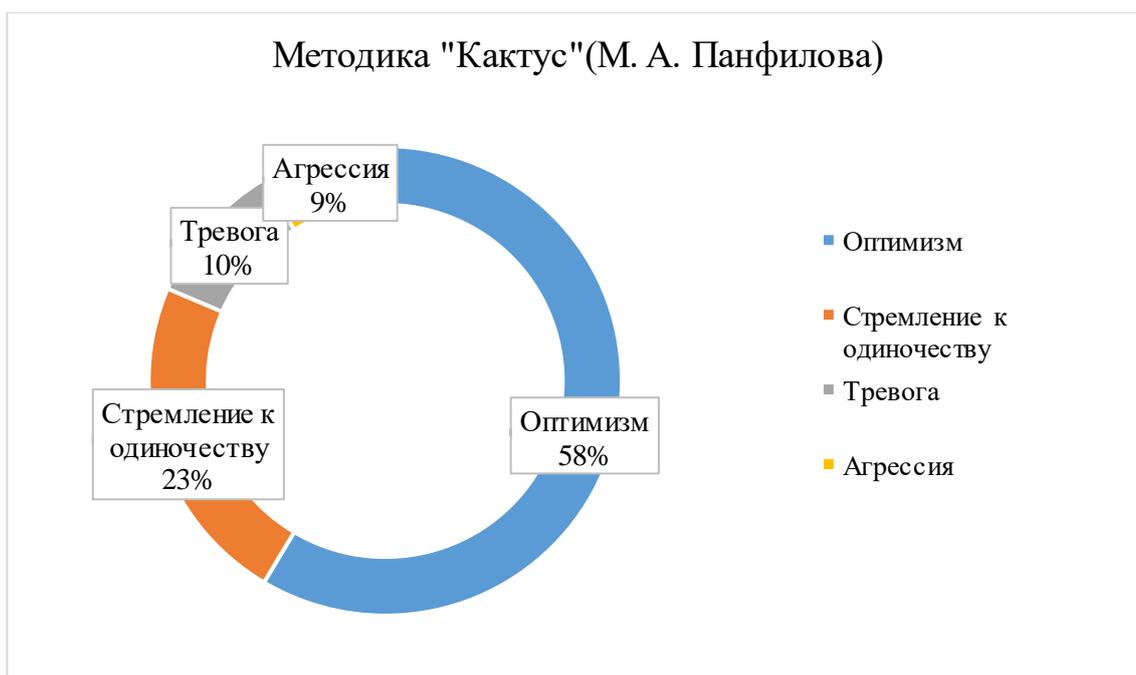


Рисунок 4 - Результаты методики на изучение состояния эмоциональной сферы ребенка, выявления наличия агрессии «Кактус» (М.А. Панфилова)

Для оценки эмоциональных проявлений мы провели методику Г. Степановой, которая позволила нам оценить такие эмоциональные состояния как страх, гнев и радость.

Используя в качестве основы предложенные оценки поведенческих реакций мы составили карту эмоционального состояния испытуемых, которая помогла проследить динамику на протяжении 11 дней эксперимента.

Полагаясь на оценки предложенные в методике мы определили проявления состояния радости у 55% испытуемых.

У 33 % испытуемых преобладало чувство страха на протяжении исследования, что свидетельствует о повышенной возбудимости эмоциональной сферы.

И у 12 % испытуемых наблюдалось проявление гнева, что может свидетельствовать о невозможности выразить в полной мере свои чувства, желания и потребности.

Результаты данной методики представлены на рисунке 5.

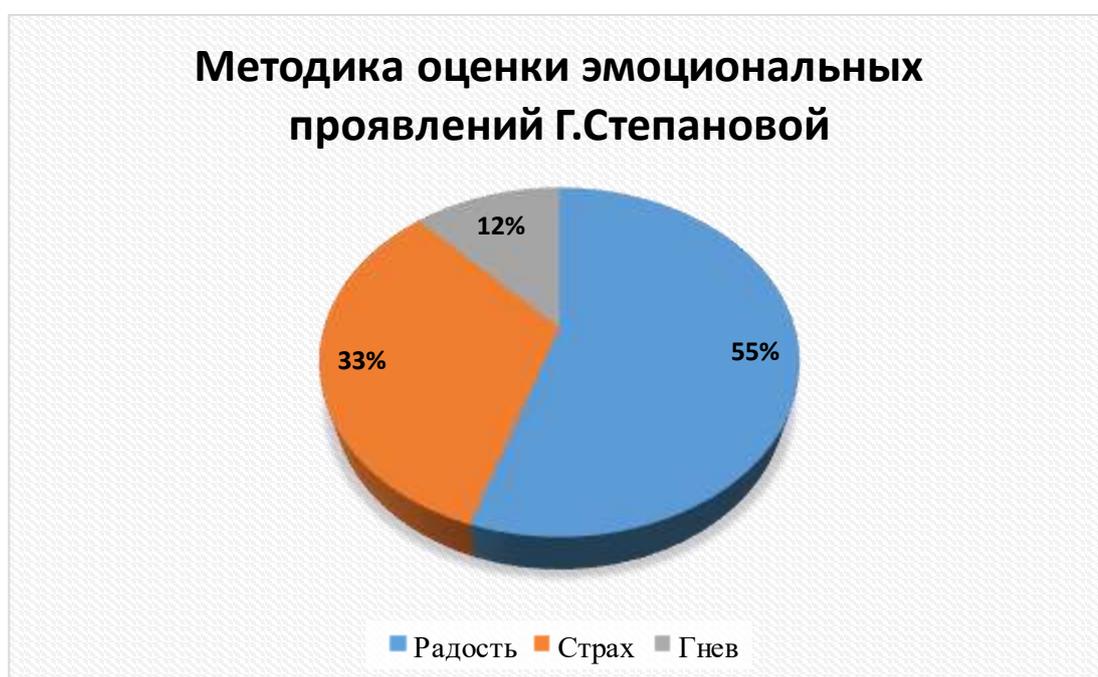


Рисунок 5 - Результаты методики эмоциональных проявлений Г. Степановой

Анализируя итоги после применения данных методик и изучении полученных результатов, можно отметить, что эмоциональная сфера младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра характеризуется переживанием разного спектра эмоциональных состояний – положительное, отрицательное и нейтральное. Для таких детей свойственен средний уровень определения заданной эмоции и графического понимания эмоций, при этом наблюдается недостаточная выразительность

мимики и пантомимики, ярко выраженная дезорганизация моторно-двигательных реакций, неадекватность мимических выражений смыслу ситуации. Были выявлены дети как с высоким, так и с низким уровнем тревожности, что свидетельствует о выраженных вегетативных реакции, невротические и психосоматические нарушениях, так и нечувствительности к неблагополучию, что связано с защитной реакцией и препятствует полноценному формированию личности. Таким детям свойственно проявление некоторых видов агрессивности, как: физическая и вербальная агрессия, подозрительность, ярко выражена обида и низкий уровень чувства вины.

Оценивая эмоциональные проявления мы можем утверждать, что детям с расстройствами аутистического спектра свойственно испытывать такие эмоции, как гнев, радость и тревогу.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что эмоциональная сфера младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра характеризуется недостаточно развитыми умениями распознавать эмоции, повышенными тревожностью, агрессивностью и враждебностью.

Несмотря на эти данные, мы определили ,что у большей части испытуемых преобладает положительное эмоциональное состояние.

Подойдя к формирующему этапу исследования среди испытуемых нами была выделена группа, в которую вошли 6 детей с различным доминирующим эмоциональным состоянием (таблица 2).

Таблица 2 - Распределение испытуемых в экспериментальной группе

Доминирующее эмоциональное состояние	Экспериментальная группа, всего-6 человек
Положительное	41,6 % (3 чел.)
Отрицательное	33,4 % (2 чел.)
Нейтральное	25%(1 чел.)

Участники экспериментальной группы приняли участие в занятиях коррекционно-развивающей направленности, учитывая особенности эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

По результатам проведённого диагностического исследования, нами было установлено, что в экспериментальной группе младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра необходимо провести коррекционную работу, направленную на положительное воздействие эмоционального состояния. Нами были разработаны и даны рекомендации, в основу которых легли методики использованные в ходе эксперимента и коррекционно-развивающие занятия направленные на коррекцию эмоциональной сферы .

2.2 Рекомендации дефектолога по коррекции эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Признано, что у детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются особенности в развитии эмоциональной сферы. Они обладают повышенной чувствительностью к сенсорным стимулам, на которые могут реагировать весьма специфично.

Для детей с РАС необходима коррекционная помощь, которая помогает научиться распознавать свои переживания, а также эмоции окружающих.

Некоторые рекомендации родителям детей с расстройством аутистического спектра (РАС) по коррекции эмоций:

1. Стимулировать интерес ребёнка к общению и окружающему миру. Не стоит принуждать ребёнка общаться, силой обнимать или иначе грубо воздействовать на него. Важно деликатно приглашать его к играм и общению, активно демонстрировать своим примером желательное поведение.

2. Давать ребёнку с РАС возможность выбора. Полезно найти несколько вариантов, которые нравятся ребёнку, и всегда напоминать, что у него есть выбор. Это уменьшит вероятность истерик и нежелательного поведения.

3. Использовать поощрение желательного поведения и игнорирование нежелательного. Системы поощрений для ребёнка должны придерживаться все члены семьи.

4. Организовать место для отдыха. Выделить тихий угол в доме и положить туда предметы, помогающие успокоиться (подушки, напольные мешки, гимнастический мяч и так далее).

5. Использовать визуальные подсказки. Когда ребёнок расстроен или страдает от перегрузки, объяснить ему, что ему нужно успокоиться. Направить ребёнка в место для отдыха и помочь ему заняться чем-нибудь успокаивающим, например, глубоко и медленно дышать, считать до пяти и так далее.

6. Хвалить и поощрять ребёнка. За улучшения в его настроении.

7. Если сложно справиться с эмоциями - стоит обратиться к психологу. Обязательно нужно найти специалиста, который составит индивидуальную программу коррекции. Чем раньше будет поставлен диагноз и подобрана пр.

8. Соблюдать распорядок. Важно начинать день и заканчивать в определенное время соблюдая режим, а также исключать просмотр телевизора и телефона перед сном, которые могут спровоцировать эмоциональное перевозбуждение. У ребёнка может быть свой психологический уголок «место для уединения», который будет наполнен предметами способствующими снятию эмоционального напряжения.

9. Применять продуктивные виды деятельности. Эффективным средством коррекции эмоциональной сферы детей с РАС являются совместные с взрослым-родителями продуктивные виды деятельности:

рисование, конструирование, лепка, изготовление поделок из разнообразного материала.

10. Использовать театрализованные игры в семье. Взаимодействие с персонажами позволяет детям проявлять опосредованно эмоции, состояния, действия, которые в обычной жизни ребёнок с аутистическими проявлениями не может или не позволяет себе проявлять.

11. Проявлять тактильный контакт к ребёнку тогда, когда он к этому готов. Игра в контактные игры помогает развивать тактильные навыки.

12. Заниматься с ребёнком лечебной физкультурой. ЛФК развивает не только координацию движений и укрепляет здоровье, но ещё и способно снимать психоэмоциональное напряжение и развивать мыслительные процессы

13. Быть последовательными, придерживаться одного и того стиля поведения при повторяющихся ситуациях. Если существует запрет на какое-то действие ребёнка, то запрет этот должен соблюдаться всегда и всеми членами семьи.

14. Организовать работу психолога с ребёнком с РАС. Обязательно нужно найти специалиста, который составит индивидуальную программу коррекции.

Выводы по второй главе

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что уровень развития эмоциональной сферы у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра возможно выявить, если выделить и критерии и показатели уровня развития эмоциональной сферы и подобрать методики оценивающие общее эмоциональное состояние дошкольника и различные проявления некоторых эмоциональных состояний.

Полагаясь на изученную психолого-педагогическую литературу и опыт практической работы с детьми мы предположили, что оценивая

развитие эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы взяли ряд экспериментальных методик по выявлению уровня общего эмоционального состояния у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Изучив полученные данные после проведения констатирующего эксперимента, мы сделали вывод: положительное эмоциональное состояние выявлено у 41,6% испытуемых (3 человека), 33,4 % отрицательное (2 человека) и 25 % нейтральное (1 человек) эмоциональное состояние.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости специальной работы по коррекции эмоциональной сферы. В рамках формирующего эксперимента мы провели работу по коррекции эмоциональной сферы у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Эта работа включала в себя:

1. Индивидуальные и групповые занятия, направленные на коррекцию эмоций с учетом индивидуальных особенностей детей.
2. Создание развивающей среды, способствующей формированию эмоциональной сферы.
3. Обучение и взаимодействие всех специалистов, работающих с детьми.
4. Психолого-педагогическую поддержку родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с целью данного исследования коррекции эмоциональной сферы у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В первой главе мы рассмотрели понятие "эмоциональной сферы" в психолого-педагогической литературе и выявили, что у детей эмоциональная сфера детей с расстройством аутистического спектра отличается и наблюдаются такие особенности, как повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, на которые могут реагировать весьма специфично.

Поэтому, в раннем возрасте особенно важно развивать навыки и создать условия для формирования эмоциональной сферы. Все эти факторы имеют большое значение для общего состояния и развития эмоциональной сферы ребенка.

Так же, отметим, что особенностями детей с расстройствами является повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, на которые они могут реагировать весьма специфично. Если активность, направленная на изучение окружающего мира, недостаточна, они начинают фиксироваться на определенных впечатлениях. Такие впечатления могут быть тактильными, слуховыми или зрительными. В нормальном развитии получение сенсорных впечатлений и коммуникация с взрослыми происходят параллельно. Однако при преждевременных нарушениях сенсорной стимуляции возникает отчуждение от коммуникации и взаимодействия с близкими людьми. Это свидетельствует о замедленном развитии и проблемах в общении с окружающим миром и недостаточной сформированности эмоциональной сферы [3].

Для выявления уровня сформированности эмоциональной сферы у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра были выделены критерии и показатели, использованы следующие методики:

- общая методика эмоционального состояния (Приложение 1);
- методика по изучению особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции (Приложение 2);
- методика по изучению понимания детьми графических изображений эмоций (Приложении 3);
- методика «Кактус» (М.А. Панфилова) (с 4 лет) (Приложение 4);
- методика оценки эмоциональных проявлений Г. Степановой (Приложение 5).

В исследованиях, психологи отмечают положительную динамику в развитии эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра при правильной коррекционной работе в условиях специальных коррекционных учреждений.

Комплекс игр и упражнений для младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, помогают развивать навыки саморегуляции и социализации и дает ребёнку научиться понимать других людей, правильно выражать эмоции, способствуют развитию положительных эмоциональных состояний.

Важно учитывать, что не все дети с РАС будут одинаково реагировать на те или иные задания, поэтому при проведении занятий необходим индивидуальный подход.

Важно отметить, что после проведенной коррекционной работы, направленной на развитие эмоциональной сферы у детей с РАС и анализа данных, полученных по итогам проведения контрольного среза, мы обнаружили, что у детей наблюдалось значительное улучшение общего эмоционального состояния. Применение педагогами разработанных игр и упражнений, проводимых в подгрупповой форме, способствует развитию

эмоциональной сферы младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Систематическое проведение консультаций для родителей по различным вопросам коррекции эмоциональной сферы, способствует закреплению и быстрому приобретению навыков входящих в эмоциональную сферу у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом в ходе проведенного исследования нами была достигнута поставленная цель, решены задачи, необходимые для ее достижения и проблема о том, что в обнаруживаются противоречия между потребностью педагогов-дефектологов в использовании эффективных средств коррекции нарушений эмоциональной сферы у обучающихся с РАС с учётом их особенностей развития и недостаточной представленностью программ психологической коррекции нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в научной и методической литературе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппе Ф. Введение в психологическую Теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. - 216с.
2. Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей [Электронный ресурс] / О.С. Аршатская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2004. –45 с.
3. Астапов, В.М., Микадзе, Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. Хрестоматия/2-е изд. – СПб. - 2008. - 256 с.
4. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. М.: Институт учебника «Пандея», 1999. - 88 с.
5. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития/ Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 2001.-156 с.
6. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб. Пособие. –М., - 2003. – 320 с.
7. Башина В. М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. — М., 1993. — 154-165 с.
8. Башина, В. М. Аутизм в детстве/В.М. Башина. - М., 1999. -236 с.
9. Белоусова, М.В. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Сб. трудов «Практическая медицина. Неврология», № 6 (09), 2009.// М.В. Белоусова., В.Ф. Прусаков., М.А. Уткузова – К., 2009.
10. Богдашина, О.Б. Аутизм: определение и диагностика / О.Б. Богдашина. – Д. , 1999. – 112 с
11. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения/ Г.М. Бреслав. — М., 1990. – 144 с.

12. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб., 1998. – 124 с.
13. Елифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Т.Б. Елифанцева. - Ростов н/Д., 2007. — 458 с.
14. Запорожец, А. В. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада /А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой,—М., 1985. - 176 с.
15. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/ А.В. Запорожец, Я. З. Неверович. М., - 1986. – 154 с.
16. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. - СПб., - 2004. - 80 с.
17. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика/ Е.И. Изотова. — М., 2004. – 288 с.
18. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов/ Д.Н. Исаев. - СПб., 2001.-4 63 с.
19. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. - М.: Теревинф, 2003. — 70 с.
20. Ковалев, В.В. Синдромы раннего детского аутизма// Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). - М.: Медицина, 1979. -33-41 с.
21. Лебединская К.С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. — М.: Просвещение, - 1991. – 426 с.
22. Лебединская, К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
23. Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза/ Психология аномального ребенка: хрестоматия / ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. - Т. 2. - М: "ЧеРо", 2002. – 486 с.

24. Лебединский В.В., Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т / Под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. II. — М.: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.— 818 с.
25. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. /В.В. Лебединский. — М., - 2003. — 144 с.
26. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М., - 1990. — 198 с.
27. Либлинг, М.М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / М.М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017.-76 с.
28. Манелис Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы/Н.Г. Манелис // Шк. здоровья. -1999. -№ 2. - 22 с.
29. Морозова, С.А. Аутичный ребенок: проблемы в быту / Под ред. Морозова С.А. — М.г 1998. -45 с.
30. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. — М.: ВЛАДОС.- 2007. — 176 с.
31. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов/ В.С. Мухина. - М., - 1999. - 456 с.
32. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка/ Мэш Эрик, Вольф Дэвид. - Прайм-Еврознак, 2007 г.- 512 с.
33. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение/Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг 109 М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.- М.: Теревинф. - 2008 .- 224 с.

34. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь/ Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М и др. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.
35. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма/ О.С. Никольская. – М., - 2000. – 364 с.
36. Никольская, О.С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №19. – Электрон. ст. - Режим доступа: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kaknarusheniija>
37. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – 45 с.
38. Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – 47 с.
39. Никольская, О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – 78 с.
40. Никольская, О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2016. – 44 с.
41. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи/ М.: Теревинф. – 2007.- 203 с.
42. Питерс Т. Аутизм от теоретического понимания к педагогическому воздействию/ Т. Питерс. - М. - 2002. - 238 с.
43. Ремшмидт Х., Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение: Пер. с нем. — М.: Медицина, 2003. — 120 с.

44. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога/Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. –М., - 2003. – 208 с.
45. Спиваковская А.С. , Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.
46. Трефферт, Д. А. Доктор Даун и «нарушения развития»// Аутизм и нарушения развития/ Д.А. Трефферт. – М., - 2006. -55 с.
47. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений/ Г.А. Урунтаева. – М., - 2001. - 336 с.
48. Шипицына, Л. М. Детский аутизм. Хрестоматия/ Л.М. Шипицына. – СПб., - 1997. – 113 с.
49. Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгера. – М.: Просвещение, 2006. – 198 с.
50. Шпицберг И.Л. Коррекция нарушений сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра// Аутизм и нарушения развития, 2013. № 2.-45 с.
51. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений: Изд. Книголюб, М.:2008.-78 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Общая методика исследования эмоционального состояния. Направлена на оценку эмоционального состояния ребенка. Выявляется изменение чувствительности по трем основным цветам, что связано с изменением эмоционального состояния.

Ребенку выдают три карточки разного цвета (красная, синяя, зеленая) размером 7x7 см и предлагают разложить их в порядке предпочтения. Ребенку выдают три карточки разного цвета (красная, синяя, зеленая) размером 7x7см и предлагают разложить их в порядке предпочтения. Процедура повторяется три раза.

Инструкция при первом предъявлении: «Посмотри внимательно. Перед тобой лежат три карточки разного цвета — красная, синяя и зеленая. Выбери из них ту, которая тебе больше всего нравится».

Инструкция, когда выбор ребенком сделан: «А теперь, какую карточку по цвету выберешь?». Третья, последняя карточка, также фиксируется в протоколе.

При предъявлении карточек в середине и в конце общения инструкция не изменяется: «Выбери из них ту, которая тебе больше всего нравится по цвету. А из этих двух оставшихся какая тебе больше нравится».

По результатам обследования заполняется протокол на каждого ребенка. В протоколе обследования фиксируется три варианта сдвига цветов и проводится анализ устойчивости психического состояния ребенка. Соответствие эмоционального состояния типу сдвига цветовой чувствительности.

Сдвиги цветов	Названия сдвигов	Характеристика эмоций
К-С-З	Аффективное возбуждение(АВ)	Положительные эмоциональные состояния (+)
К-З-С	Функциональное возбуждение(ФВ)	
З-К-С	Функциональная расслабленность(ФР)	Нейтральные эмоциональные состояния (*)
З-С-К	Функциональная напряженность, настороженность(ФН)	
С-З-К	Функциональное торможение(ФТ)	Отрицательные эмоциональные состояния (-)
С-К-З	Аффективное торможение(АТ)	

Обработка данных проводится в соответствии с оценкой (характеристикой) психического состояния по типу сдвига чувствительности. Количественная обработка данных проводится по формуле:

$$X = \frac{p \times 100\%}{N},$$

где p — известное число детей с тем или иным психическим состоянием,

N — общее количество детей, X — искомые %

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика по изучению особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции.

Цель: Изучение особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции.

Проводится индивидуально, в двух сериях.

Первая серия. Ребенку предлагают продемонстрировать веселого, печального, испуганного, сердитого, удивленного мальчика (девочку). Каждое эмоциональное состояние называют по мере выполнения. Выразительное средство, используемое ребенком при демонстрации указанного эмоционального состояния, обозначают знаком «+» в соответствующей графе таблицы протокола.

Вторая серия. Ребенку предлагают назвать и изобразить героя сказки или мультфильма, который был веселым, грустным, испуганным, сердитым, удивленным. Эмоциональное состояние героя называют по мере выполнения задания или отказа от выполнения предыдущего.

В таблицу протокола записывают, какой персонаж выбрал ребенок. Знаком «+» обозначают используемое ребенком выразительное средство во время изображения предъявленного героя.

Обработка данных. Анализируют использование детьми выразительных средств при показе каждого эмоционального состояния. Сравнивают результаты первой и второй серии исследования.

Обработка результатов:

Высокий уровень – демонстрация всех предложенных эмоций посредством мимики и пантомимики.

Выше среднего – демонстрация всех эмоций, посредством мимики или пантомимики. Недостаточная выразительность мимики или

пантомимики. Средний уровень – демонстрация не всех предложенных эмоций. Недостаточная выразительность мимики и пантомимики.

Низкий уровень – непонимание инструкций. Эмоциональная бедность. Неразвитая пантомимика и мимика

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика по изучению понимания детьми графических изображений эмоций.

Ребенку предлагают карточки с графическим изображением радости, горя, страха, гнева, удивления. Предъявляют их по одной с вопросом: "Какое это лицо?"

Ответы детей записывают в таблицу.



При обработке данных выясняют, как воспринимают дети графические изображения эмоциональных состояний. Сравнивают графические изображения по сложности восприятия их детьми.

Цель: Изучение понимания детьми графических изображений эмоций.

Ребенку предлагаются карточки с графическим изображением радости, горя, страха, гнева и т.п. Предъявляют их по одной с вопросом: «Какое это лицо?»

Каждое графическое изображение эмоционального состояния предъявляют по мере выполнения.

Правильное понимание и название эмоции обозначают знаком «+», неверное «-».

Обработка результатов:

Высокий уровень – распознавание и называние всех предложенных эмоций. Выше среднего – распознавание всех эмоций. Недостаточно точное их называние.

Средний уровень – распознавание и называние не всех предложенных эмоций.

Ниже среднего – распознавание 2-3 эмоций, неточное их называние.

Низкий уровень - непонимание инструкций. Эмоциональная бедность.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

«Кактус»

графическая методика М.А. Панфиловой

Тест проводится с детьми с 4-х лет.

Цель – выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Инструкция. На листе бумаги (формат А4) нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!

Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа. Можно задать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию:

1. Кактус домашний или дикий?
2. Его можно потрогать? Он сильно колется?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?
6. Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

Обработка результатов и интерпретация

При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам, а именно:

- пространственное положение
- размер рисунка
- характеристики линий
- сила нажима на карандаш

Агрессия - наличие иголок, особенно их большое количество.

Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

Импульсивность - отрывистые линии, сильный нажим

Эгоцентризм, стремление к лидерству - крупный рисунок, в центре листа

Зависимость, неуверенность - маленький рисунок внизу листа

Демонстративность, открытость - наличие выступающих отростков, необычность форм

Скрытность, осторожность - расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса

Оптимизм - использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов

Тревога - использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии

Женственность - наличие украшения, цветов, мягких линий, форм

Экстравертированность - наличие других кактусов, цветов

Интровертированность - изображен только один кактус

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности - наличие цветочного горшка, изображение домашнего кактуса

Стремление к одиночеству - изображен дикорастущий кактус, пустынный кактус

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Для оценки эмоциональных проявлений к. п. н. Г. Степановой разработана пятибалльная шкала, в которой представлены поведенческие реакции ребенка младшего дошкольного возраста. По этой шкале можно оценить силу эмоционального состояния ребенка, наблюдая за ним.

Страх.

1 балл – спокоен, нерешителен, малоактивен;

2 балла – таращится, пялит глаза, уклоняется;

3 балла – хмурит брови, возбужден, напряжен;

4 балла – отказывается смотреть, убегает, плачет;

5 баллов – хватается за близкого, замирает, визжит.

Гнев.

1 балл – спокоен, хмурит брови, смотрит угрюмо;

2 балла – надувает губы, корчит рожи, сдерживает слезы;

3 балла – убегает, крепко зажмуривается, колотит руками, сжимает кулаки;

4 балла – все отвергает, плачет, дерется;

5 баллов – орет, визжит, кидается чем-либо, набрасывается.

Радость.

1 балл – расслаблен, слегка улыбается;

2 балла – напевает, глаза сияют, «щебечет»;

3 балла – обнимается, активно играет, широко улыбается;

4 балла – размахивает руками, прыгает, хвастается;

5 баллов – хохочет, дурачится, восторженно кричит.

Используя в качестве основы предложенные оценки поведенческих реакций, воспитатель может составить карту эмоционального состояния детей группы.

Чтобы проследить динамику самооощущения ребенка в детском саду, можно провести тестирование, направленное на изучение того, насколько продвинулось социально-эмоциональное развитие ребенка в результате воспитательных воздействий. Предлагаем вариант анкеты.

Утверждения (Р – редко, И – иногда, О – обычно)	Осень	Весна
	Р-И-О	Р-И-О
Хорошо себя чувствует с взрослыми		
Может пользоваться помощью взрослого		
Может пользоваться помощью взрослого		
Успешно действует под руководством взрослого		
Хорошо себя чувствует в малой группе		
Хорошо себя чувствует в большой группе		
Может участвовать в делах, инициированных другими детьми		
Может выбрать себе занятие		
Может позаботиться о себе и своем имуществе		
Может выразить чувства словами		
Может наблюдать за действиями других		
Может реализовать чужие идеи		
Может действовать один		
Может контролировать импульсы		
Может соблюдать очередь		
Может уладить разногласия со сверстниками		

Такую процедуру рекомендуется повторять несколько раз в течение года, т. к. воспитательные воздействия педагогов в детском саду, изменение социально-психологического климата в семье и детском саду, социального статуса ребенка в группе сверстников могут повлиять в сторону снижения эмоционального неблагополучия у одних и увеличения у других.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Для тренировки мимики лица с целью усиления мышечного чувства предлагается мимическая гимнастика, которую педагог на этом этапе обучения помогает выполнить ребенку, если тот самостоятельно не справляется. **Примерные упражнения:**

- Сморщить лоб и поднять брови, выше, еще выше и расслабиться.
- Нахмуриться (рассердиться) – еще сильнее - расслабиться.
- Расширить глаза (испугаться), затем расслабить веки, представив, что наступила ночь и хочется спать.
- Расширить ноздри (вдохнуть, почувствовав какой – то запах; выдохнуть) – расслабиться.
- Зажмуриться (ужас) – расслабить веки (ложная тревога).
- Поднять верхнюю губу, сморщить нос (презрение) – расслабиться.
- Оттянуть вниз нижнюю губу (отвращение) – расслабиться.
- Улыбнуться как можно сильнее – расслабиться.

Для отработки выразительных движений и развития умений распознавать эмоционально – выразительные движения, педагог показывает сам, а затем предлагает детям поиграть – научиться отрабатывать следующие действия:

- изображать жестами слова: «низкий», «высокий», «толстый», «тонкий», «я», «там», «здесь», «он» и т.п.;
- уметь принимать определенную позу: «мне холодно», «мне жарко», «у меня болит живот», «я несу тяжелую сумку» и т.п.;
- изображать выразительными жестами действия, например:

«Отдай!» Ребенок требует отдать ему игрушку.

Выразительные движение: руки вытянуты вперед ладонями кверху.

«Уходи!» Ребенок отталкивает обидчика. Выразительные движение: кисти рук расположены вертикально ладонями наружу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Виды сенсорных игр направленных на коррекцию эмоциональной сферы детей с РАС.

Игры с красками

Цветная вода

Для игры потребуются акварельные краски, кисточки, 5 прозрачных пластиковых стаканов (в дальнейшем количество стаканов может быть любым). Расставьте стаканы в ряд на столе и наполните водой. Возьмите на кисточку краску одного из основных цветов – красный, желтый, синий, зеленый (можете начинать с любимого цвета ребенка, если такой есть, это поможет вовлечь ребенка в игру) – и разведите в одном из стаканов. Комментируя свои действия, постарайтесь привлечь внимание ребенка, внесите элемент «волшебства»: «Сейчас возьмем на кисточку твою любимую желтую краску, вот так. А теперь... опустим в стакан с водой. Интересно, что получится? Смотри, как красиво!» Обычно ребенок завороженно следит за тем, как облачко краски постепенно растворяется в воде. Можно разнообразить эффект и в следующем стакане развести краску быстро, помешивая воду кисточкой – ребенок же своей реакцией даст вам понять, какой из способов ему больше нравится.

В этой игре ребенок быстро может проявить желание более активно участвовать в происходящем – «заказывая» следующую краску или выхватывая кисточку и начиная действовать самостоятельно. После первой демонстрации ребенок играет в «Цветную воду» не только на занятии с психологом или педагогом, но может затеять игру в любой момент, когда захочет. этом случае на помощь приходит кто-нибудь из близких. Если же позволяет уровень развития бытовых навыков ребенка, он вполне может действовать самостоятельно.

Когда увлеченность чистым сенсорным эффектом станет ослабевать (разным детям требуется для этого разное время и число повторений), можно приступить к расширению игры. овозмо́ный вариант развития игры – организация активного участия ребенка в ней и развитие бытовых навыков. Так, если ребенку нравится игра, скорее всего он согласится выполнить вашу просьбу-инструкцию – предложите ему открыть кран, налить воду в пластиковую бутылку, затем наполнить водой стаканы. Если пролили воду на стол или на пол, попросите ребенка вытереть лужицу тряпкой. Инструкции должны быть четкими. начале такой работы действуете вместе с ребенком: «Давай откроем кран. А где наша бутылка? от она, нальем в нее водичку – ух какая тяжелая теперь бутылка, понесем ее вместе. Теперь разольем воду по стаканам. Буль-буль-буль – течет водичка. Ой! Проплили воду на стол! Какая получилась лужа! озьмем тряпку и вытрем стол. от теперь стало хорошо» и т. д. Когда же ребенок достаточно освоится в этой игре и четко усвоит некоторые несложные действия, предоставляйте ему все больше самостоятельности при выполнении заданий.

Смешиваем краски

Смешивая краски, мы можем создавать новые цвета. Для этого слейте воду разных цветов в один стакан либо растворите в стакане с чистой водой поочередно несколько красок. Так, из желтого и красного цветов получаем оранжевый, из синего и желтого – зеленый, из красного и синего – фиолетовый.

Яркие ощущения может подарить процесс рисования акварельными красками на мокром листе. Для этого на стол или на пол подложите клеенку. Намочите плотный лист бумаги для акварели (просто окунув в тазик с водой), и положите на клеенку, пригладив влажной губкой. Окуните кисточку в одну из красок и осторожно проведите по бумаге. Продолжайте другими красками.

Как бы случайно можно провести по бумаге кисточкой с водой, но без краски – вода смешивается с красками и на листе появятся нежные, размытые, светлые полутона. Экспериментируйте вместе с ребенком!

Кукольный обед

Накройте на стол, расставьте стаканы, усадите кукол и мишек и угостите их разными напитками. Игре красная вода превращается в томатный сок, белая – в молоко, оранжевая – в фанту, а коричневая – в кофе...

Можно затеять игру в «Ресторан» или «Кафе», учитывая опыт и возраст ребенка. Игра может стать поводом поупражняться в счете – посчитайте стаканы с напитками, чтобы они соответствовали количеству «гостей». Используя стаканчики разного размера, можно знакомить ребенка с понятием величины.

Игры с водой

Возня с водой, переливание и брызгание особенно любимы детьми. Такие игры можно затеять не только купаясь, но при любой возможности: сунуть пальчик в бьющую струю фонтана и посмотреть, что получится; заглянуть в лужу на асфальте и попробовать разглядеть в ней свое отражение, облака, ветки; бросать камушки в пруд и наблюдать, как расходятся по воде круги...

Игры с водой имеют и терапевтический эффект. Сама фактура воды оказывает приятно-успокаивающее воздействие, дает эмоциональную разрядку. Поэтому полезно посещать бассейн: ребенок не только учится плавать, закаляет здоровье, но и может сбросить отрицательные эмоции и получить положительный заряд энергии.

Предлагаем следующие варианты игр с водой.

Переливание воды

Чтобы ребенку было удобнее достать до крана, пододвиньте к раковине стул. Возьмите пластиковые бутылки, пузырьки, стаканчики, мисочки различных размеров. Теперь наполняйте их водой: «Буль-буль, потекла водичка. от пустая бутылочка, а теперь – полная». Можно переливать воду из одной посуды в другую.

Открывай! – закрывай!

Переверните наполненную водой пластиковую бутылку. Затем подставьте ладонь под вытекающую из горлышка струю. Прокомментируйте свое действие словами: «Закрыли водичку! Как ты попросишь открыть воду? Скажи: „Лена (побуждайте ребенка использовать обращения), открывай!“ от, открыла – снова потекла водичка, буль-буль-буль!» следующий раз действуйте ладонью ребенка, побуждая его закрыть и открыть воду.

Фонтан

Если подставить под струю воды ложку либо пузырек с узким горлышком, получится «фонтан». Обычно этот эффект приводит детей в восторг: «Пш-ш-ш! Какой фонтан получился – ура!» Подставьте пальчик под струю «фонтана», побудите ребенка повторить действие за вами.

Бассейн

Наполнив таз водой, организуйте игру в «бассейн», где учатся плавать игрушки. Проведение такой игры рекомендуется, если ребенок уже посещал бассейн и у него есть реальное представление о нем. Сопровождайте ход игры словесным комментарием: «от наши куколки пришли в бассейн. Какой большой бассейн! бассейне учатся плавать – вот так. Поплыли!»

Озеро

Наполните большой таз водой: теперь это «озеро», в котором плавают рыбки или уточки: «от какое глубокое озеро – много воды! озере плавают уточки. от мама утка. А вот ее детки – маленькие утята. „Кря-кря-кря! – говорит утка. – Дети, плывите за мной!“ от уточки вышли на бережок и греются на солнышке» и т. д.

Море

На следующем занятии этот же таз с водой может превратиться в «море», по которому плывут кораблики: «Поплыл по морю кораблик и гудит: у-у-у! А кто хочет поплавать на корабле? Зайка хочет! (можно использовать фигурки, вылепленные из пластилина, которые прочно устанавливаются на палубе) от поднялся ветер! Какие сильные волны! Перевернулся наш кораблик – давай скорее спасать пассажиров! А теперь починим кораблик и можно плыть дальше» и т. д.

Купание кукол

Искупайте кукол-голышей в теплой водичке, потрите их мочалкой и мылом, заверните в полотенце: «А сейчас будем кукол купать. Нальем в ванночку теплой водички – попробуй ручкой водичку, теплая? Отлично. А вот наши куколочки. Как их зовут? Это Катя, а это Миша. Кто первый будет купаться?»

Катя? Хорошо. Давай спросим у Кати, нравится ей водичка? Не горячо?» и т. д.

Мытье посуды

Вымойте посуду после кукольного «обеда», используя губку и средство для мытья посуды: «Будем мыть посуду. Открывай кран! Здесь какая вода? Горячая. А здесь? Холодная. Давай откроем и холодную воду, и горячую – тогда получится теплая вода. от так потрем губкой тарелочку. Теперь сполоснем. Чистая стала посуда!»

Игры с мыльными пузырями

Детям нравится наблюдать за кружением мыльных пузырей, с криками восторга они носятся по комнате, пока не «поймают» все до одного, и тут же просят повторения. Но сами выдуть пузыри часто отказываются – это требует сноровки и определенного уровня развития дыхания. Мы предлагаем предварительно подготовить ребенка к игре с мыльными пузырями. Для этого нужно научить его сильно дуть, направлять струю воздуха в нужном направлении. Предлагаем такие игры:

– «Снег пошел» – дуть на кусочек ватки в воздухе, чтобы она не упала.

– «Плыви, кораблик!» – дуть на маленький легкий кораблик на воде (например, во время купания).

– «Вертушка» – дуть на игрушку-вертушку.

– «Катись, шарик!» – дуть на маленький шарик (например, для пинг-понга), можно дуть через трубочку.

– «Бульки» – дуть через трубочку в стакан, наполовину наполненный водой. Игра покажет, сформирован ли у ребенка целенаправленный выдох и сильно ли он дует.

Играя с мыльными пузырями, соблюдайте меры предосторожности. Следите, чтобы ребенок не втягивал жидкость в рот. Он может сделать это по инерции, если привык пить сок из пакетиков через трубочку, или захочет попробовать жидкость для мыльных пузырей на вкус. Поэтому используйте безвредные вещества и понемногу.

Мыльные пузыри

Чтобы вызвать у ребенка интерес к самостоятельному выдуванию пузырей, предложите ему помимо рамки из купленного пузырька разнообразные трубочки – для этого возьмите (предварительно обговорив с ребенком цель) из «Макдоналдса» коктейльную трубочку или сверните и склейте из плотной бумаги толстую трубу. Для получения большого пузыря

подойдет и небольшая пластиковая бутылочка с отрезанным дном. Можно разобрать гелевую ручку и использовать ее корпус – прозрачную трубочку из твердой пластмассы (в этом случае ребенок не будет прикусывать или перегибать трубочку).

Пенный замок

В небольшую мисочку налейте немного воды, добавьте средство для мытья посуды и размешайте. Возьмите широкую коктейльную трубочку, опустите в миску и начинайте дуть – с громким бульканьем на глазах у ребенка вырастет облако переливающихся пузырей. Предложите ребенку подуть вместе с вами, затем самостоятельно. Поставьте внутрь пены пластмассовую или резиновую игрушку – это «принц, который живет в пенном замке».

Игры с крупами

Приготовьте крупы: гречку, горох, манную крупу, фасоль, рис. Занятие проводится на кухне.

Прячем ручки

Насыпьте гречневую крупу в глубокую миску, опустите в нее руки и пошевелите пальцами, ощутите ее структуру. Выражая удовольствие улыбкой и словами, предложите ребенку присоединиться: «Где мои ручки? Спрятались. Давай и твои ручки спрячем. Пошевели пальчиками – так приятно! А теперь потри ладошки друг о друга – немножко колется, да?»

Прячьте мелкие игрушки, зарывая их в крупу, а затем ищите.

На следующих занятиях можно использовать другие крупы.

Пересыпаем крупу

Пересыпайте крупу совочком, ложкой, стаканчиком из одной емкости в другую. Пересыпайте крупу в руках, обращая внимание ребенка на извлекаемый при этом звук.

Дождь, град

Ребенок может захотеть рассыпать крупу. В этом случае остановить его будет очень трудно. Будьте готовы к такому развитию событий – позвольте ребенку сделать это, контролируя его действия. Пусть рассыпающаяся крупа станет «дождем» или «градом», и с этого момента сенсорная игра переходит в терапевтическую (см. с. 91).

По рассыпанной по полу крупе можно походить в носочках или босиком. Можно посыпать крупу на шейку или голую спинку ребенка, если он позволит.

В завершение такой игры организуйте уборку.

Покормим птичек

В этой игре понадобятся гречневая или рисовая крупа и игрушечные фигурки птичек – это могут быть воробушки, или курочки, уточки. «Вот прилетели к нам птички: пи-пи-пи! Птички просят покушать. Что птички кушают? Да, зернышки. Давай насыпем птичкам зернышек. Кушайте, птички, зернышки!»

Вкусная кашка

Добавив в манную крупу воды, сварите «кашку» для куклы, а затем покормите ее.

Вместе с ребенком приготовьте настоящую кашу, пусть он достанет кастрюлю, засыплет крупу, помешивает кашу ложкой.

Можно из круп «приготовить» другую еду для кукол – например, если вдавить горошины в кусочек коричневого пластилина, получится «шоколад с орехами».

Разложи по тарелочкам

Перемешайте в мисочке немного фасоли и гороха. Затем попросите ребенка разделить горох и фасоль и разложить по отдельным тарелочкам: «Смотри, горошинки и фасолинки перемешались. Давай разложим горошинки на эту тарелочку, а фасолинки на эту».

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

«Угощение» (этюд на выражение радости)

Ситуация: У мальчика – день рождения. Ему подарили коробку с конфетами. Он предлагает детям угоститься. Они берут по одной конфете и благодарят, кладут конфеты в рот. По их лицам видно, что угощение вкусное. Дети жуют и улыбаются.

«До встречи!» (этюд на выражение печали)

Ситуация: От вокзала отходит поезд, на котором бабушка уезжает в деревню. Девочка с мамой и папой провожают ее. Они машут ей поднятыми руками «До свидания! До встречи!».

В качестве одной из задач данного этапа обучения выделяется формирование у детей умений понимать и воспроизводить (вербально, жестами, движениями, мимикой) эмоциональное состояние животного, а также обучение умениям соответственно реагировать при встрече с животным. Для этого можно предложить использовать следующие игры:

Игра «Поймай хвостик» (на выражение радости)

Детям предлагается рассмотреть на игрушечной собачке, какой у нее хвостик, как она им виляет. Затем дети сами «виляют» хвостиками – выбранными разноцветными шарфиками. Далее дети бегают друг за другом, пытаются догнать другого и поймать его за «хвостик».

Игра «Собачки отдыхают» (обучение релаксации)

Дети ложатся на ковер, пытаются расслабиться и лежать спокойно. Педагог гладит детей по спинам, они (по возможности) тоже гладят друг друга по спинам. Затем им предлагается потянуться как собачки, высунуть язычок, как собачки и объяснить (самим или с подсказками педагога), что чувствовали собачки.