



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

Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Коррекция эмоций младших дошкольников с расстройствами
аутистического спектра**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

62,48 % авторского текста
Работа рецензия - к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 2023 г. ч. 1, 8
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила студентка

Бирюкова Вера Александровна
факультета инклюзивного и
коррекционного образования
гр. ЗФ-506-102-5-2

Научный руководитель:

к.п.н., доцент каф. СППиПМ
Лилия Александровна Дружинина

Челябинск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Понятие эмоций в психолого–педагогической литературе	6
1.2. Клиническая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	19
1.3. Психолого–педагогическая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	27
1.4. Роль занятий дефектолога в коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	31
Выводы по первой главе	34
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С	38
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	38
2.1. Результат и анализ изучения эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	38
2.2 Игры и упражнения для коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	43
Выводы по второй главе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ	57

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время расстройства аутистического спектра считаются одними из самых трудных и распространенных нарушений психического развития, поэтому данная проблема является актуальной и привлекает внимание ученых, которые постоянно работают над изучением этого нарушения. Новейшие исследования позволяют сделать вывод, что расстройства аутистического спектра можно отнести к группе первазивных (всепроникающих) расстройств. Один из главных симптомов данной группы расстройства развития – это серьезное нарушение способностей ребенка к установлению и поддержанию эмоционального контакта. Кроме того, у детей с расстройствами аутистического спектра проявляются существенные проблемы в эмоциональной и волевой сферах личности. Например, на ранних этапах развития детей с расстройством аутистического спектра обнаруживается значительная задержка, а иногда и полное отсутствие комплекса оживления, при котором дети, развивающиеся в норме, демонстрируют эмоционально окрашенное отношение к происходящему, что возникает вследствие реакции на внешние раздражители.

Эмоционально–волевая сфера играет важную роль в регуляции жизнедеятельности и становлении личности ребенка. Поэтому проблема развития эмоционально–волевой сферы, а также ее влияние на формирование мотивов, которые являются ключевым регулятором деятельности и поведения ребенка; в целом развитие эмоционально–волевой сферы, представляет собой одну из наиболее сложных и значимых проблем современной психологии и педагогики.

Нарушение эмоциональной произвольности ребенка с расстройством аутистического спектра создает трудности организации ребенка, а также проблемы с переключением внимания с того, что захватывает ребенка, нестабильную реакцию на обращение к нему других людей; отсутствие, задержка или невыраженность механизма подражания; а также характерные

для данного расстройства особенности речевого и моторного развития. Всё это значительно влияет на ход психического развития ребенка, искажая его, в результате чего возникает проблемное поведение, которое нарастает к моменту оформления синдрома – страхи, агрессию и самоагрессию, негативизм, нарушение чувства самосохранения, отсутствие или недостаточность эмоциональной привязанности и все большую стереотипность поведения. Понимая эмоциональную регуляцию как способность человека реагировать на условия окружающей среды, в том числе социальной, адекватными проявлениями, можно отметить, что дети с РАС имеют низкий уровень освоения этого навыка.

В ряде случаев, дети с РАС проявляют резкие эмоциональные всплески агрессии, в том числе направленной на себя, которые могут проявляться в виде истерик, плача, разрушительного поведения и причинения вреда себе и окружающим людям. Кроме того, у некоторых детей с РАС проявляются непроизвольные эмоциональные реакции на различные типы раздражителей, такие как улыбка и двигательная мимическая активность.

Дети с расстройствами аутистического спектра часто сталкиваются с несформированностью своей эмоциональной сферы, проявляющейся в нарушениях умения управлять своими эмоциями и адекватно выражать их в соответствии с ситуацией, затруднениями в различении и осознании своих и чужих эмоций, чувств и настроения. В результате этого отмечается сниженный уровень развития высших эмоций и интеллектуальных чувств, что в целом влияет на уровень социального интеллекта ребенка.

Когда ребенок испытывает положительные эмоции и умеет адекватно выражать их, это способствует нормализации развития личности ребенка, обеспечивает выработку у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, повышает самооценку, улучшает самообладание, ориентирует ребенка на успех в достижении целей, создает эмоциональный комфорт.

Таким образом, актуальность проблемы коррекции эмоциональной сферы дошкольников с расстройствами аутистического спектра является неизменно острой на протяжении всего развития науки и практической деятельности. Исходя из этого, мы решили более подробно изучить данную тему и раскрыть ее в нашей работе.

Объект – эмоции детей дошкольного возраста.

Предмет – игры и упражнения для коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи:

- 1) изучить и проанализировать литературу по вопросу исследования;
- 2) изучить состояние эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра;
- 3) подобрать игры и упражнения для коррекции эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра.

Исходя из актуальности выбранной темы, ее цели и задач, работа состоит из введения, двух глав, теоретической и практической, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие эмоций в психолого–педагогической литературе

Эмоции – это особый вид психических процессов и состояний, которые тесно связаны с потребностями, мотивами и инстинктами человека, и возникают при переживании важных событий в жизни. Эмоции являются ключевым механизмом регуляции психической активности и поведенческих реакций, предназначенных для удовлетворения потребностей человека.

Биологические эмоции являются формой поведенческой адаптации, отражающей наследственный опыт, и позволяют человеку совершать соответствующие действия, не задумываясь об их цели.

Концепция эмоций, которая прослеживается в отечественной психологической литературе, основывается на тезисе о том, что психические процессы представляют собой специфический результат мозговой деятельности, который определяется в отражении окружающей действительности. Кроме того, как отмечал в своих исследованиях С.Л. Рубинштейн, эмоции – это «отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания».

Эмоции могут быть положительными, отрицательными или амбивалентными. Положительные эмоции связаны с удовлетворением потребностей личности, в то время как отрицательные – с неудовлетворением; амбивалентные эмоции, сочетающие в себе несколько различных состояний одновременно, отражают двойственное отношение к объектам удовлетворения потребности [4].

Американский психолог К. Изард выделил следующие основные, «фундаментальные эмоции», которые обеспечиваются врожденными нейронными программами.

Эмоция интереса является наиважнейшей для формирования и развития навыков, умений и интеллекта, а также обеспечивает работоспособность

человека. Важно отметить, что интерес является необходимым фактором в мотивации человека, и как следствие, успешном развитии навыков. Интерес мотивирует ребенка к деятельности, способствует совершенствованию врожденных способностей. В результате, индивиды, имеющие интерес к определенной деятельности, могут рассчитывать на большой успех в ее освоении и развитии своих навыков. Эмоция интереса заставляет индивида заниматься определенным видом деятельности или выработкой определенного навыка продолжительное время.

Радость представляет собой одну из наиболее простых эмоций, как с точки зрения мимического выражения, так и возможности расшифровки этого выражения, которая, по своей сути, отражает внутреннее чувство удовлетворения, удовольствия и счастья. Это особое чувство заставляет человека ощутить свое единство с миром, придавая обостренное чувство сопричастности и принадлежности к нему. Важной функцией эмоции радости является формирование чувства привязанности и взаимного доверия между людьми. Радость может возникать у человека спонтанно, когда он достигает своей желаемой цели, добивается важного для себя результата. У ребенка она может быть вызвана определенными видами сенсорной стимуляции. Хотя радость нельзя считать чисто социальной эмоцией, можно предположить, что социальные взаимодействия являются наиболее надежным источником радостных переживаний. Например, радость может возникнуть в ответ на получение желаемых ребенком достижений в играх, преодолении определенных препятствий.

Удивление является когнитивной эмоцией, которая возникает при появлении непредвиденной ситуации. Эта эмоция тормозит все предыдущие эмоции, перенаправляя внимание на объект, который ее вызвал. Так, например, если неожиданная ситуация является опасной, то удивление может быстро перерасти в страх; если неожиданная ситуация оказывается безопасной, то удивление может переходить в интерес; если неожиданная ситуация окажется приятной, то удивление может превратиться в радость.

Важно отметить, что эмоция удивления характеризуется неоднозначностью оценки и невозможностью отнести ее к плюсу или минусу в эмотивной системе координат. Это связано с тем, что удивление является реакцией на неожиданный стимул, который может быть как положительным, так и отрицательным.

Психологическая основа эмоции печали связана с различными проблемными ситуациями, с которыми человек сталкивается в своей повседневной жизни. Печаль могут вызывать различные виды потерь – утери чего-то значимого для человека, расставание с матерью или близким другом. Она отличается от других эмоций тем, что носит пассивный характер, тогда как, например гнев – эмоция, побуждающая к активным действиям. Печаль может возникнуть вследствие других эмоций, неудовлетворенных первичных потребностей, негативными образами, представлениями и воспоминаниями. Несмотря на то, что печаль является негативной эмоцией, она выполняет ряд важных психологических функций. Печаль может способствовать торможению умственной и физической активности человека, что дает ему возможность, спокойно обдумав трудную ситуацию, принять правильное решение. Также печаль сообщает окружающим людям, самому человеку, испытывающему печаль о неблагополучии, играет роль сигнала о необходимости получения помощи или утешения, и тем самым мотивирует к восстановлению и укреплению коммуникативных связей с людьми.

Эмоцию гнева у человека могут вызывать любые препятствия на пути достижения цели, чувство психологической и физической несвободы. Например, вынужденная, временная приостановка деятельности может восприниматься как препятствие, ограничение, и вызывать гнев. Данная эмоция также может быть вызвана нанесенным оскорблением, несправедливыми действиями окружающих, ранящими чувства индивида. Гнев мобилизует энергию, которая необходима для самозащиты, в результате чего у человека резко возрастает чувство силы и храбрости, которые побуждают человека отстаивать свои права и защищать свою личность.

Эмоция презрения характеризуется как неодобрение действий других людей и чувство собственного превосходства. Эта эмоция связана с чувством превосходства. Ситуации, которые вызывают гнев, зачастую также способствуют возникновению эмоций отвращения и презрения. Комбинацию этих трех эмоций можно рассматривать как триаду враждебности. Эти эмоции срабатывают в ответ на различные угрозы, как физические, так и эмоциональные: гнев мобилизует энергию для самозащиты, отвращение заставляет избегать потенциально неприятных объектов и ситуаций, а презрение побуждает к действиям, направленным на установление своего превосходства.

Эмоция отвращения описывается в психологической литературе как чувство глубокой неприязни к чему либо, соединенное с брезгливостью. Эмоция отвращения связана с примитивным механизмом избегания. Она мотивирует человека отвергать неприятные на вкус, потенциально опасные вещества и играет важную мотивирующую роль в установлении связей между чрезвычайно широким кругом раздражителей, с одной стороны, и реакцией избегания – отвержения – с другой. Универсальная функция отвращения заключается в том, чтобы устранить что-то неприятное или даже опасное из окружения, в котором оно может потенциально воздействовать на наш организм, даже если они не воздействуют непосредственно на наши органы чувств. Иногда человек может испытывать отвращение к самому себе, что может привести к снижению самооценки и самонеприятию. Интересно, что у детей отвращение начинает развиваться примерно в возрасте 4–х лет: до этого этапа эмоционального развития дети испытывают неприятие плохого вкуса или запаха, но не отвращение.

Страх – это негативная эмоция, вызывающая тревогу у человека. Страх, переживаемый человеком в самых разных ситуациях, выражается в ожидании чего-то неизбежного, угрожающего жизни, безопасности и спокойствию человека. Предназначение этой эмоции – дать человеку энергию для ухода от опасности. Эмоция страха помогает нам избегать ситуаций, угрожающих

нашему физическому и психическому «Я». Если человек испытывает умеренную эмоцию страха, то он может быть более внимательным и осознанным в ситуациях, которые вызывают у него страх. Это может помочь человеку избежать ошибок и принимать лучшие решения.

Стыд заставляет человека почувствовать себя ничтожным, беспомощным и несостоятельным. Проявления стыда у человека возникают, когда человек склонен прислушиваться к мнениям и чувствам окружающих и близких людей. Подобно этому, человек испытывает его, когда не оправдывает ожиданий, которые возлагает на него собственное «я». Таким образом, стыд способствует большей ответственности перед обществом, а также большему взаимопониманию между человеком и окружающими его людьми. Важно отметить, что стыд способен побудить человека приобретать новые навыки, в том числе и навыки социального взаимодействия, что приводит к развитию самоконтроля и обучению самостоятельности. Однако, стыд может также иметь отрицательные последствия, если он становится слишком интенсивным или продолжительным. Чрезмерный стыд может приводить к чувству неполноценности и низкой самооценке.

Смушение может часто сопровождаться переживанием как положительных, так и отрицательных эмоций. Положительные аспекты смущения могут исполнять адаптивные функции, а отрицательные компоненты этой эмоции обнаруживают тесную взаимосвязь с тревогой и провоцировать депрессивные состояния. Смушение помогает ребенку избегать близкого знакомства с незнакомыми объектами и окружением, которые иногда могут оказаться опасны, тем самым выполняя адаптивную функцию. Но также застенчивость может значительно ограничить круг общения, лишить человека социальной поддержки, выполняя дезадаптивную функцию. Так, например, смущение препятствует любопытству, и как следствие снижает мотивацию к исследованию окружающего мира, что особенно важно в социальных ситуациях.

Эмоция вины стимулирует мыслительные процессы, связанные с осознанием провинности и поиском способов исправления ситуации. Эмоция вины сопровождается ощущением глобального чувства неправоты перед другим человеком или даже перед самим собой, высокой степенью напряжения, умеренной импульсивностью и снижением уверенности в себе. Однако, эмоция вины стимулирует человека к действиям, направленным на исправление ситуации и восстановлению нормального хода вещей. Данная эмоция способствует развитию личностной и социальной ответственности, помогая нам понять страдания, боль и мучения, которые мы причинили обиженному нами человеку, заставляет чувствовать ответственность за свои поступки, искать подходящие слова и поступки, способные избавить человека от боли, что способствует росту личности, ее зрелости и психологической состоятельности.

Таким образом, классификация эмоциональных процессов позволяет более глубоко понимать и анализировать человеческое поведение в различных сферах жизни.

Базовые, фундаментальные эмоции могут образовывать своим сочетанием комплексные эмоциональные состояния. Как пример можно привести тревожность, которая сочетает в себе одновременно страх, гнев, вину и интерес. Каждая из указанных эмоций лежит в основе целого спектра состояний, различающихся по степени выраженности (например, радость – удовлетворение, восторг – ликование, и т.д.).

По силе и устойчивости эмоции делятся на две группы – ситуативные и устойчивые, в каждой из которых выделяются эмоциональные состояния разного уровня интенсивности. Рассмотрим подробно аспекты данных групп эмоций.

Ситуативные эмоции.

Эмоциональный тон ощущений является наименее сложной формой эмоций, сопровождающих отдельные жизненно важные воздействия такие как вкусовые или температурные ощущения и т.п., которые побуждают индивида

к сохранению или устранению этих воздействий, и сохраняется столько же, сколько длится само ощущение, воспринимаемое органами чувств. Так как эмоциональный тон является простейшим эмоциональным состоянием – он не является самостоятельным психологическим процессом, а лишь служит своеобразной эмоциональной окраской простых ощущений.

Эмоции, по своей сути, это психический процесс, который отражает субъективное оценочное отношение человека к различным ситуациям и объектам. Эмоциональные реакции возникают в ответ на значимые для человека ситуации и выражаются в виде непосредственных переживаний характерный проявлений конкретной, испытываемой эмоции. Среди них особенно важную роль играют так называемые "фундаментальные" эмоции – например, радость, огорчение, страх, гнев и т.д. Эмоции выступают в качестве главных регуляторов психической жизни и возникают в процессе практически любой активности человека. Они возникают в связи с успехом или неудачей избранного человеком поведения, действий или поступков.

Эмоции, по своему влиянию на организм человека, разделяют на активные и пассивные. Активные способны повысить жизнедеятельность, тогда как пассивные наоборот подавить жизненные процессы организма. К активным относят положительные эмоции – восторг, радость и т.д. В момент переживания таких эмоций, у людей происходит расширение кровеносных сосудов, благодаря чему улучшается питание внутренних органов и мозга. Это в свою очередь способствует улучшению умственной и физической деятельности.

Необходимо отметить, что эмоции могут проявляться по-разному у разных людей и в разных ситуациях. Некоторые люди могут легко контролировать свои эмоции, тогда как другие испытывают более интенсивные переживания, и даже свойственные некоторым эмоциям физические реакции.

Аффект – это сложное, кратковременное эмоциональное состояние, которое возникает в результате резких изменений важных для личности

жизненных обстоятельств. Аффект характеризуется как сильное эмоциональное переживание, которое полностью или частично блокирует способность человека контролировать свои поступки и действия. Оно связано с экстремальными условиями, когда человек не может справиться с ситуацией. В основе аффекта лежит переживаемое человеком состояние внутреннего конфликта. Это может быть противоречие между его влечениями, стремлениями или требованиями, которые предъявляют к человеку. В результате возникает дезорганизация сознания. Аффект связывают с внезапно возникшим, но кратковременным эмоциональным состоянием, при котором человек становится дезорганизован. При таком аффекте человек частично понимает ситуацию и совершаемые им действия, но практически их не контролирует. Последствием этого может быть полная или частичная потеря памяти. Под воздействием аффекта человек совершает импульсивные действия, после чего состояние может смениться на общую слабость и сонливость. Сознание сужается на объекте аффекта, что приводит к резкому снижению волевого контроля над действиями и поступками. Также возможны нарушения работы кровеносной и эндокринной систем. Одной из особенностей аффекта является то, что он может привести к нарушениям сознания. В таких случаях человек может столкнуться со сложностями в последующем вспоминании отдельных эпизодов вызвавшего этот аффект события. Хотя аффект может быть трудным для осознания и управления, он также является важным инструментом для выживания в экстремальных ситуациях. Он может помочь нам принять быстрое решение в критической ситуации и защитить нас от возможной опасности.

Устойчивые эмоции.

Настроение – процесс, связанный с созданием конкретного эмоционального фона, который возникает как реакция человека на жизненную ситуацию. Это относительно длительное и устойчивое эмоциональное состояние, которое характеризуется умеренной или слабой интенсивностью.

Оно возникает на основе преобладающих в нем эмоций и придает определенную окраску всем другим эмоциональным переживаниям. В отличие от конкретных эмоций или чувств, настроение представляет собой общий эмоциональный фон, в котором протекают все эмоциональные переживания человека. Поскольку настроение имеет непосредственную связь с эмоциями, то оно в значительной степени может быть связано с физиологическими процессами, протекающими в организме, формироваться под влиянием различных жизненных событий, таких как встреча, удача, принятие решений и т.д.

Однако важно понимать, что настроение не только зависит от непосредственных последствий событий, но и от их значения в контексте общих жизненных планов, интересов и ожиданий человека. Поэтому настроение имеет личностный характер и носит более общий, а не предметный характер. Настроение влияет на то, как индивид воспринимает окружающих людей, оценивает их деятельность. Плохое настроение, которое является неизменным на протяжении длительного периода времени, может стать причиной развития депрессии. В отличие от ситуативных эмоций и аффектов, настроение является более устойчивым и продолжительным состоянием. Оно может длиться от нескольких часов до нескольких дней или даже недель.

Настроение также может оказывать влияние на поведение и мышление человека, изменяя его способность к принятию решений и реагированию на различные ситуации. Настроение практически никогда не имеет внешнего проявления. Эмоции, в противовес настроению, более интенсивны, а их переживание не включает в себя физиологическую составляющую, чем и отличаются от настроения. Настроение нельзя путать с чувствами – в отличие от последних, настроение возникает по отношению к ситуации в целом, а не к конкретному объекту.

Чувства – это устойчивые эмоциональные переживания человека, возникающие в процессе его отношений с окружающим миром. Чувства формируются и вырабатываются в ходе развития и воспитания человека. В них

отражается значение каких-либо явлений, предметов, событий для человека, его внутреннего мира, потребностей и мотивов. Чувства, обладающие своим собственным предметным характером, выражаются длительностью и устойчивостью.

Чувства вызываются фактами, событиями, людьми и обстоятельствами, по отношению к которым у человека сформировались устойчивые мотивы. Чувства базируются на определенных ситуативных эмоциях и выражаются также с помощью этих эмоций. Так, чувство любви, имея глубоко интимный характер, может выражаться ситуативными эмоциями нежности, восхищения, уныния, возвышенного или подавленного настроения.

Чувства, возникшие в результате обобщения ситуативных эмоций, становятся ведущими образованиями эмоциональной среды личности, и, в свою очередь, определяют динамику и содержание ситуативных эмоций, аффектов и настроения.

Эмоции играют важную роль в формировании личности и развитии индивидуального опыта. Они служат как положительным, так и отрицательным подкреплением, способствуя приобретению эффективных практик поведения и избавлению от неэффективных. Одним из ключевых условий развития личности является формирование эмоциональных связей с окружающим миром, усвоение норм поведения и мотивов, которые стимулируют человека на последующие действия. Многообразие человеческих эмоций зависит от ситуаций, в которых возникли потребности и желания, а также условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие эмоций является сложным процессом, который включает в себя их дифференциацию и осознание, а также социальное воспитание и взаимодействие с окружающим миром.

В психолого-педагогической литературе рассматривается, что волевая и эмоциональная регуляция психики представляют собой многосторонний, широкий круг психологических процессов и состояний, которые тесно взаимосвязаны. Многие авторы, такие как Л.С. Выготский, О.В. Дашкевич,

С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, М.В. Чумаков и другие, отмечают, что эти процессы в регуляции деятельности в тесном единстве взаимодействуют и влияют друг на друга.

Некоторые, как отечественные, так и зарубежные ученые и исследователи (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, К.Э. Изард, Я.З. Неверович, П.В. Симонов и другие) проводили исследования, посвященные процессу формирования в онтогенезе эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Отечественные исследователи (И.В. Алехина, Н.М. Амосов, П.К. Анохин, М.В. Антропова, И.А. Аршавский, А.И. Захаров, М.И. Кольцова, А.Д. Кошелева, Н.Л. Кряжева, Н.М. Матяш, Т.А.Павлова, Н.А.Степанова и другие) связывают появление проблем в эмоциональной сфере ребенка с недостатком положительных эмоций.

По А.Н. Леонтьеву дошкольный возраст описывается как «период первоначального фактического склада личности», то есть время, когда на практике начинают формироваться основные личностные механизмы и образования, которые будут определять дальнейшее личностное развитие ребенка [8].

Сензитивным периодом для формирования базовых эмоций и чувств считается возраст от 0 до 3 лет. Как отмечают Т.А.Крылова и А.Г.Сумарокова, гармоничное развитие эмоциональной сферы достигается благодаря взаимодействию социального окружения и взрослых, а не в изоляции, само по себе [10]. В возрасте четырех лет у ребенка начинается формирование видов и специфических свойств высшей нервной деятельности, например таких как спокойствие, сдержанность и чувственность. В этот период дети проявляют высокую возбудимость, импульсивность в эмоциональных реакциях, агрессию по отношению к окружающей действительности, которые могут приводить к частым конфликтам с другими детьми и взрослыми без явных причин.

По мере взросления ребенка, проявления импульсивности и вспыльчивости сглаживаются, становятся менее выраженными, но

эмоциональные переживания остаются яркими и насыщенными. По мере приближения к старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает осознавать свои обязанности, чувство ответственности и долга. Это понимание углубляется со временем, появляется самоконтроль, формируется способность планировать свои действия, задавать цели и приоритеты. Вместе с тем, интересы и жизненные приоритеты ребенка могут меняться, и если для самых маленьких дошкольников характерна ориентация на себя и личные желания, то у старших дошкольников появляется понимание необходимости и способность учитывать интересы других людей, ставить перед собой и ориентироваться на первостепенные задачи и цели. По мере приближения к старшему дошкольному возрасту, ребенок начинает осознавать свои обязанности и чувство долга. Его понимание требований и ответственности углубляется со временем, появляется самоконтроль, а также способность планировать свои действия, задавать цели и приоритеты. Вместе с тем, интересы и приоритеты могут меняться, и если у самых маленьких дошкольников ориентация на себя и личные желания является основной, то у старших дошкольников появляется понимание нужности учитывать интересы других людей и ставить перед собой первостепенные задачи и цели.

Как писал А.Н. Леонтьев, в период дошкольного возраста у ребенка желания и побуждения сочетаются с его представлениями, что способствует перестройке побуждений. Желания, изначально направленные на воспринимаемые предметы, переходят к желаниям, связанным с предметами, находящимися в "идеальном" плане. Ребенок создает эмоциональный образ, отражающий будущий результат его деятельности, и ее оценку со стороны взрослых еще до того, как приступить к действию. Если он предвидит, что результат может вызвать неодобрение или наказание со стороны взрослых, возникает тревожность – эмоциональное состояние, которая может остановить нежелательные для окружающих действия.

Не только в раннем возрасте, но и в первой половине дошкольного детства ребенок не осознает свои собственные разнообразные эмоциональные

переживания. К концу дошкольного возраста он начинает осознавать свои собственные эмоциональные состояния и может выразить их словами: "Я радуюсь", "Мне грустно", "Я зол".

Форма, которую дети используют для выражения своих эмоций, может оказать значительное влияние на их способность адаптироваться в социуме. От того, как ребенок выражает свои чувства, от эмоциональной атмосферы, которая создается в процессе общения может зависеть его восприятие окружения, реакция окружающих на него, и психическое здоровье в целом.

Таким образом, эмоции помогают ребенку воспринимать действительность и реагировать на нее, и тем самым играют важную роль в жизни ребенка. В дошкольном возрасте у ребенка формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов поступков и действий, предвидеть реакцию других людей на его поступки.

В этот период развития ребенка, его эмоциональный мир становится все богаче и разнообразнее. От базовых эмоций (радости, страха) он переходит к пониманию более сложной гаммы чувств, таких как ревность, радость или грусть, а также начинает изучать различные способы выражения эмоций. Так же ребенком начинает усваиваться язык выражения оттенков переживаний при помощи взглядов, жестов, улыбок, движений, интонаций голоса. Для дошкольников важно усваивать язык чувств, чтобы научиться выражать оттенки своих переживаний. Именно в этом возрасте дети начинают осваивать высшие формы экспрессии – выражение чувств с помощью интонации, мимики и пантомимики. Это помогает им понимать эмоциональные состояния, переживания других людей и находить новые способы выражения своих эмоций.

Многие отечественные исследователи, такие как Л.С. Выготский, О.В. Дашкевич, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, М.В. Чумаков в своих трудах отмечают, что волевая и эмоциональная регуляция психики представляют собой многосторонний, широкий круг психологических процессов и

состояний, которые тесно взаимосвязаны [21]. Эти процессы в регуляции деятельности в тесном единстве взаимодействуют и влияют друг на друга.

Гармоничное развитие эмоциональной сферы достигается благодаря взаимодействию социального окружения и взрослых, а не в изоляции, само по себе.

1.2. Клиническая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Многие авторы отмечают, что клиническая картина синдрома может иметь различные проявления и быть неоднозначной (например, так утверждают К.С.Лебединская, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг и другие) [17]. Они выделяют следующие характеристики синдрома:

- стереотипность в поведении.
- совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица и др.), сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации.
- повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам.

В международной классификации болезней (МКБ–10) выделяются следующие виды РАС, которые имеют симптоматические различия:

- аутизм (синдром Каннера);
- синдром Аспергера;
- синдром Ретта;
- детское дезинтегративное расстройство;
- неспецифическое первазивное нарушение развития.

Существует огромное множество классификаций расстройств аутистического спектра. Например, В.М. Башина выделяет две основные формы РАС:

- процессуальную (шизофреническую, связанную с причудливостью поведения ребенка и отказом от контактов вследствие патологических фантазий и рудиментарных бредовых образований),
- непроцессуальную (близкую к классическому синдрому Каннера).

К.С. Лебединская выделяет пять вариантов расстройств аутистического спектра на основе этиопатогенетического подхода:

- РАС при различных заболеваниях центральной нервной системы;
- психогенный аутизм;
- РАС шизофренической этиологии;
- РАС при обменных заболеваниях;
- РАС при хромосомной патологии [2].

В российских медицинских и клинических источниках, на данный момент расстройства аутистического спектра описывается как искаженный вид дизонтогенеза, который характеризуется сочетанием общего психического недоразвития, задержки и повреждения отдельных психических функций, а также ускоренного развития, что вызывает появление качественно новых патологических образований.

Зарубежные эксперты относят аутизм к первазивным расстройствам – затрагивающим различные и глобальные области функционирования человека. Тем не менее, данный термин вызывает дискуссии среди специалистов, так как не раскрывает все значимые аспекты расстройств аутистического спектра.

Современные исследования приходят к заключению о том, что аутизм возникает из-за особой патологии, связанной с недостаточностью центральной нервной системы. Существует несколько гипотез о характере и местонахождении этой недостаточности, но однозначных выводов пока не было сделано. Известно только, что у аутичных детей чаще наблюдаются признаки мозговой дисфункции, а также нарушения биохимического обмена.

Причины такой недостаточности могут быть различными: генетической предрасположенностью, хромосомными аномалиями, врожденными

нарушениями обмена веществ. Она может также быть следствием органических повреждений центральной нервной системы, возникших в результате патологий беременности и родов, нейроинфекций или вследствие внутриутробных заболеваний, таких как врожденная краснуха или туберозный склероз. Специалисты говорят о множественности причин возникновения синдрома детского аутизма и его проявлений в рамках разных патологий.

В настоящее время, современные исследователи относят расстройства аутистического спектра к группе всепроникающих, наиболее распространенных и сложных нарушений психического развития. Подобный тип психического дизонтогенеза был определен В.В. Лебединским как искаженное развитие.

Специфической чертой, характерной для психического развития детей с расстройствами аутистического спектра является неоднозначность, противоречивость его проявлений. Например, при данном типе искаженного онтогенеза ребенок может иметь одновременно интеллектуальные нарушения и быть высокоинтеллектуальным, имеющим способности в определенных областях, но не обладать элементарными бытовыми и социальными навыками. Движения такого ребенка в одних ситуациях могут быть неуклюжими, и в то же время выразительными в других.

В связи с этим, необходимо проводить четкую дифференциацию симптомов расстройства аутистического спектра, так как они могут быть спутаны с другими распространенными у детей проблемами психического развития. Так, у специалистов часто возникают подозрения на наличие глухоты или слепоты в раннем детстве многих детей с признаками расстройства аутистического спектра. Эти подозрения вызываются тем, что ребенок может не откликаться на свое имя, не следует указаниям взрослых и проявляет отсутствие внимания, не сосредотачивается с помощью взрослого. Однако, подобные подозрения быстро утрачивают свою важность, так как родители замечают, что отсутствие реакции на социальные стимулы часто одновременно проявляются у их ребенка со сверхчувствительностью к

определенным сенсорным впечатлениям – звуковым и визуальным, таким как звуки окружающего мира, свет лампы, тени и узоры на обоях, которые имеют особое значение для ребенка. Это не оставляет у родителей сомнений, что ребенок может видеть и слышать [3].

Для детей с РАС характерны специфические особенности, такие как нарушение чувства самосохранения, которое отмечается в достаточно раннем возрасте, в большинстве случаев уже до года. Оно проявляется как в сверхосторожности, когда у ребенка присутствует страх ко вполне безобидным явлениям и объектам, так и в полном отсутствии чувства опасности – бесстрашие в опасных, угрожающих жизни и здоровью ситуациях, отсутствию «чувства края», причем достаточно характерно прослеживается противоречивое сочетание этих крайностей у одного и того же ребенка.

Признаки нарушения эмоционального контакта с окружающими ребенка людьми, в том числе с близкими, является главным симптомом расстройств аутистического спектра, что прослеживаются уже на самых ранних этапах аутистического дизонтогенеза. Будучи младенцем, ребенок проявляет вялость в эмоциональном общении с матерью, неприспособленность к её рукам, прикосновениям. Особенно ярко это может проявляться в нарушениях глазного контакта – ребенку трудно сфокусировать взгляд «глаза в глаза» при общении с близкими, характерен взгляд как бы «сквозь», мимо лица взрослого. Сроки появления первой улыбки у большинства аутичных детей соответствуют норме. Несмотря на то, что они могут улыбаться в ответ на сенсорную стимуляцию, их улыбка не обязательно связана с человеком, с которым они взаимодействуют. Также наблюдается задержка в появлении оживления и привязанности к близким людям, тогда как реакция на отделение может быть скорее инстинктивной. В целом, у таких детей отмечается задержка в появлении так называемого «комплекса оживления», который у них возникает спонтанно, не в ситуации общения с близким взрослым, а как реакция на какой-то неодушевленный, например,

сенсорный стимул. Несмотря на это, привязанность у таких детей формируется, что доказывается наличием реакции на отделение. Главное отличие от нормы состоит в том, что аутичный ребенок не использует положительных эмоциональных реакций для выражения привязанности к близкому человеку – у него отсутствует сосредоточение внимания на лице взрослого, улыбка, не происходит усиление двигательной активности.

Коммуникативные нарушения у детей с РАС проявляются в виде сложностей при выражении собственного эмоционального состояния, выражении просьбы. У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются определенные особенности, такие как отсутствие чувства самосохранения, которое проявляется в избыточной осторожности или отсутствии чувства опасности, а также их противоположного сочетания. Это свойственно большинству детей уже к году. Одновременно с этим наблюдаются признаки нарушения аффективного контакта с близкими людьми, что является главным симптомом аутизма и проявляется еще на ранних этапах развития. Это может проявляться в пассивности, вялости во время эмоционального общения с младенцем, а также в неприспособленности к рукам матери. Нарушения глазного контакта особенно часто наблюдаются у детей с признаками аутистического развития [12].

Несмотря на то, что они могут улыбаться в ответ на сенсорную стимуляцию, их улыбка не обязательно связана с человеком, с которым они взаимодействуют. Также наблюдается задержка в появлении оживления и привязанности к близким людям, тогда как реакция на отделение может быть скорее инстинктивной.

У детей с РАС также могут проявляться сложности в выражении собственного эмоционального состояния и просьб. У аутичных детей развитие речи обладает характерными специфическими чертами – они бывают неспособны строить высказывания самостоятельно, используют повторы и говорят о себе в третьем лице. Но в то же время, иногда они проявляют удивительное чувство языка, создавая рифмы, комбинации слов. Также часто

наблюдаются проблемы с речью, в том числе мутизм, когда ребенок отказывается от устной речи, но может освоить и использовать письменную. Кроме того, у них может развиваться достаточно сложное мышление, например способность к математическим вычислениям или игра в шахматные композиции несмотря на то, что они могут плохо понимать окружающий мир.

Дети с расстройствами аутистического спектра часто склонны к фантазированию. Это может быть вызвано нарушением сферы интересов и влечений, навязчивыми страхами или являться осознанием ребенком своей несостоятельности. Особенностью этих фантазий является отсутствие связи с реальным миром, ослабленная и искаженная связь с ним. Эти стойкие фантазии способны подменить реальные впечатления, переживания и часто отражают страхи, сверхпристрастия и сверхценные интересы ребенка.

Дети данной дизонтогенетической категории также имеют проблемы с произвольной организацией поведения, что проявляется и становится заметно более явно к началу второго года жизни и полностью осознаются родителями ближе к трем годам ребенка. Однако, первые признаки появления трудностей произвольного сосредоточения, привлечения внимания, ориентации на эмоциональную оценку взрослого появляются гораздо раньше [1]. На это могут указывать следующие признаки:

- отсутствие, задержка, а также невыраженность реакции ребенка на обращение к нему близких, на собственное имя;
- игнорирование указательных жестов и слов, отсутствие прослеживания взглядом на указываемый предмет;
- отсутствие, иногда очень длительная задержка в формировании механизма подражания;
- захваченность сенсорным потоком, исходящим из окружающего мира, которая даже вступает в конкуренцию с ориентацией на взрослого.

Уже в раннем возрасте у детей с расстройствами аутистического спектра обнаруживается особая чувствительность к сенсорным стимулам, в том числе и неприятным для ребенка – например резким звукам, яркому свету, сильным

запахам. Так как порог аффективного дискомфорта у таких детей достаточно низок, это может вызывать длительную фиксацию на неприятных впечатлениях, что приводит к формированию страхов и негативных реакций. Однако даже приятные для ребенка переживания могут вызвать пресыщение. В результате, вместо форм активного взаимодействия с миром у аутичного ребенка развиваются преимущественно средства его избегания, защиты от эмоционального пресыщения. Поэтому, у таких детей наблюдается достаточно специфичная, выраженная избирательность в контактах с окружающей средой, так как дети часто фиксируют неприятные, страшные моменты и стремятся к стереотипным, привычным контактам, потому как не способны постоянно приспосабливаться к динамично меняющимся обстоятельствам окружения.

Для аутичных детей типичен “феномен тождества” – стремление поддерживать и сохранять неизменность окружающей обстановки и противодействие любым изменениям в окружающей среде. Это проявляется в стереотипном поведении, движениях и речи, повторяющимися раз за разом манипуляции с предметами, а также в склонности к однообразным играм и интересам. Казалось бы, не замечающий ничего вокруг ребенок может отреагировать бурным и непонятным для родителей изменением поведения – возбуждением, истериками, негативизмом в ответ на незначительные изменения в окружающем. Нарушение привычной для ребенка обстановки вызывает существенные трудности с адаптацией к окружающему миру, и может вызывать страхи, которые часто характеризуются силой, стойкостью и трудностью переключения внимания с них. Эти страхи могут быть неопределенными, ребенок может бояться каких-то конкретных вещей, сенсорных стимулов, например, звуков работающей техники, запаха больницы. С целью снятия стресса, возникшего под воздействием негативных проявлений окружающего мира, ребенок может проявлять аутостимулирующее поведение. С помощью собственного тела или окружающих предметов он может быть склонен совершать повторяющиеся

действия, которые направлены на получение сенсорных ощущений. Это выполняет функцию отвлечения внимания от воздействия стресса и позволяет справиться с эмоциональным напряжением. В стремлении получить приятные вестибулярные, тактильные и проприоцептивные ощущения в стереотипных формах, ребенок может потряхивать руками, скрипеть зубами, кружиться на месте, раскачиваться.

Стремление к стереотипным действиям с предметами и с собственным телом является особенностью моторики детей с аутизмом. Общая моторика может быть развита на более низком уровне, чем мелкая, некоторые дети лучше выполняют сложные движения, чем более простые. Движения могут быть угловатыми, вычурными, несоразмерными по силе и амплитуде. Замечены случаи, когда дети проявляют поразительную ловкость в произвольных движениях, но произвольные движения характеризуются низким уровнем техники [5].

Таким образом, в российских медицинских и клинических источниках, на данный момент расстройства аутистического спектра описывается как искаженный вид дизонтогенеза, который характеризуется сочетанием общего психического недоразвития, задержки и повреждения отдельных психических функций, а также ускоренного развития, что вызывает появление качественно новых патологических образований. Зарубежные эксперты относят аутизм к первазивным расстройствам – затрагивающим различные и глобальные области функционирования человека. Тем не менее, данный термин вызывает дискуссии среди специалистов, так как не раскрывает все значимые аспекты расстройств аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра в психолого–педагогической литературе характеризуются как нарушения личности, имеющие своеобразные поведенческие нарушения, а также затруднения во взаимодействии с окружающими людьми и коммуникации в целом. Основными характеристиками таких нарушений являются стереотипные шаблоны поведения и ограниченное количество интересов. Самым ярким

симптомом данного нарушения принято выделять неспособность детей к установлению и поддержанию эмоционального контакта.

Также, достаточно характерной чертой психического развития при расстройствах аутистического спектра является противоречивость, неоднозначность его проявлений. В связи с этим, необходимо проводить четкую дифференциацию симптомов расстройства аутистического спектра, так как они могут быть спутаны с другими распространенными у детей проблемами психического развития.

1.3. Психолого–педагогическая характеристика младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Как известно, основные симптомы и признаки расстройств данной группы оформляется окончательно к 2,5 – 3 годам. Как отмечал в своих исследованиях В. В. Лебединский, психическое развитие аутичного ребенка в этом возрасте имеет уже выраженные черты искаженности, нарушения носят всепроникающий характер и проявляются в специфических для данного состояния особенностях моторного, речевого, интеллектуального развития.

Качественное своеобразие эмоционального развития при расстройствах аутистического спектра состоит прежде всего в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, что отмечается уже в раннем возрасте. Неприятные впечатления не только легко возникают у такого ребенка, но и надолго фиксируются в его памяти [4].

Примерно к году ребенка, как уже было рассмотрено выше, практически все дети, при условии, что их развитие происходит в рамках нормы, проходят этап, когда они попадают в плен полевых тенденций, что вызывает реальные трудности регуляции поведения ребенка.

В случае искаженного онтогенеза психики у ребенка, при расстройстве аутистического спектра, захваченность сенсорным потоком окружающей среды начинает проявляться гораздо раньше. Взрослый, не имея стабильно сильного эмоционального контакта с ребенком, выступает для него в качестве

инструмента, с помощью которого можно получить необходимую сенсорную стимуляцию – взрослый может покачать, покружить, пощекотать, поднести к желаемому объекту и т.д. В случае, если близкий взрослый проявляет настойчивость, активно пытаясь привлечь внимание к себе, в ответ ребенок проявляет протест, либо старается уйти от контакта.

Данные особенности отношений аутичного ребенка с окружающим миром в целом и с близкими людьми свидетельствуют о явном нарушении в образовании у ребенка способов организации активных отношений с миром и преобладании в его развитии с самого раннего возраста выраженной тенденции – наблюдается перевес стереотипной, повторяющейся аутостимуляционной активности над реально адаптивной.

Симптомы аутистического расстройства наиболее ярко проявляются в младшем дошкольном возрасте. В числе наиболее характерных для данного состояния проявлений можно назвать следующие:

- ребенок не способен фиксировать взгляд на деталях лица другого человека, не терпит, затрудняется в проведении прямого зрительного контакта "глаза в глаза", проявляя негативизм;
- первая улыбка не адресуется в ответ на эмоциональное общение со взрослым, не сопровождается смехом, радостью, и прочими адекватными в позитивном общении реакциями развивающихся в норме других детей;
- к окружающим аутичный ребенок относится безразлично – на руки к матери не просится, иногда даже проявляя негативную реакцию на попытку взять его; но даже оказываясь на руках ребенок не выбирает удобной позы, оставаясь в напряжении;
- своих близких аутичный ребенок узнает, но при этом характерно яркой и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет;
- к ласке ребенок с аутизмом относится неадекватно и специфично – иногда равнодушно или даже неприязненно, но даже испытывая приятные ощущения и переживания, быстро ими пресыщается;

- отношение к дискомфортным, непривычным ситуациям проявляет неординарно, проявляя как безразличие, так и категорически не терпит их;
- потребности в контактах с другими людьми, в том числе близкими, также могут быть совершенно различны: может как не испытывать такой потребности, стремится избегать контактов, быстро ими пресыщается; так и, в более тяжелых случаях, к эмоциональному контакту, в том числе физическому, тактильному, относится безразлично.

Для определения особенностей развития познавательной сферы в процессе сбора информации Евстеевой В.И., Филлиповой Н.В. [6] было проведено исследование 30 детей с диагнозом РАС, в ходе которого было произведено изучение историй болезни каждого испытуемого, беседы с родителями и детьми и т.д. Также детям были предъявлены определенные задания – выполнение теста Векслера, складывание пирамидки и разрезных картинок, методика Кооса, установление последовательности событий, классификация предметов, исключения неподходящего предмета.

Данное исследование позволило подтвердить, что у большинства детей с РАС коммуникативные способности сформированы на очень низком уровне, им трудно идти на контакт со сверстниками, и как следствие социализироваться в обществе. Отмечено, что уровень развития коммуникативных способностей детей не является причиной явления гиперактивности – она может присутствовать как у детей, идущих на редкий контакт, так и у невербальных аутистов. Также, выявляется стремление к стереотипной игровой деятельности, что проявлялось у всех детей в виде манипулирования предметами, выстраивание их в ряды, сортировка по признакам.

Данное исследование позволило установить следующие закономерности: дети данной группы расстройств затрудняются в понимании развития ситуации во времени, установлении причинно – следственных связей, что ярко проявилось при выполнении заданий с использованием картинок с изображенными сюжетами. Многие аутичные дети способны

обобщать, однако в то же время испытывают затруднения в переработке материала самостоятельно, без помощи взрослых. Дети могут проявлять одаренность в определенных областях, но при этом аутистическая направленность мышления сохраняется.

Искажение развития когнитивных психических функций является следствием нарушений в аффективной сфере. Для повышения концентрации внимания ребенка с расстройством аутистического спектра могут быть использованы стимулы, которые ему нравятся – блестящие предметы, тактильные игрушки и т.д., индивидуально для каждого ребенка. Среди особенностей сферы восприятия у детей, участвовавших в обследовании, отмечалась негативная реакция на «новизну», но в то же время некоторые дети яркими предметами заинтересовались незначительно, и, вместе с тем, демонстрировали чрезмерно повышенную чувствительность к даже самым слабым раздражителям. Было отмечено большое значение для детей проприоцептивных ощущений, идущих от движений, манипуляций с собственным телом – раскачивание, совершение однообразных прыжков, кружение, пересыпание песка и т.д.

У большинства обследованных детей на достаточно высоком уровне развита механическая память, что создает условия для отражения в памяти эмоциональных переживаний, поскольку именно эмоциональная память стереотипизирует восприятие окружающего. У многих было отмечено своеобразное отношение к речевой деятельности, своеобразие в становлении экспрессивной речи. У многих обследованных детей установлены огромные трудности произвольного обучения, что может быть связано с особенностями искаженного развития мышления.

Таким образом, качественное своеобразие эмоционального развития у детей при диагностированных расстройствах аутистического спектра состоит в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам. Неприятные впечатления легко возникают у такого ребенка, и надолго фиксируются в его памяти.

Уже в раннем возрасте у детей с РАС проявляются трудности произвольной организации. Это может выражаться в следующих, наиболее характерных тенденциях, таких как отсутствие отклика на обращение взрослого; игнорировании указательного жеста и слова; задержки в формировании подражания. Ребенок, имеющий одно из расстройств аутистического спектра, затрудняется в понимании развитие ситуации во времени, установлении причинно – следственных связей. У детей формируется способность обобщать, хотя самостоятельно с этим они не справляются, в этом им требуется помощь взрослого. Однако, так как интеллектуальная недостаточность не является характерной чертой аутизма, дети могут проявлять одаренность в определенных областях, сохраняя при этом специфические для данного нарушения проявления искаженного психического развития.

1.4. Роль занятий дефектолога в коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Понимание собственных эмоций и чувств, формирование эмоционально–волевой сферы является важным компонентом в становлении личности ребенка, опыт которого обогащается непрерывно. Развитию эмоциональной сферы способствует всё то, что окружает и постоянно влияет на ребёнка – семья, коллектив группы детского сада, школы. Ребёнок, имеющий недостатки в развитии, нуждается в особых условиях роста, ему необходимо специально построенное, коррекционно–направляющее обучение и воспитание, повышенное внимание. Изменения в лучшую сторону в развитии ребенка в значительной мере зависят от времени обнаружения отклонения в развитии, вовремя начатой с ним специальной коррекционно–развивающей и учебно–воспитательной работы. Специально организованное воздействие на ребёнка в условиях специального дошкольного учреждения и в семье способствует оптимальной подготовке ребёнка к учебной и коммуникативной деятельности в школьном возрасте.

С.А. Морозовым были выделены несколько особых образовательных потребностей, свойственных обучающимся с РАС:

- коррекция и компенсация особенностей развития восприятия и усвоения пространственно–временных характеристик;
- преодоление дефицита или искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях – пребывание в обществе, в коллективе.

В 3 – 3,5 года происходит постановка или дифференциация диагноза из спектра нарушений, входящих в группу РАС, в связи с чем появляется возможность установить психолого–педагогический профиль развития ребёнка, определить основной коррекционный подход, начинается коррекционно–развивающая работа. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом – развивающие эмоционально– ориентированные подходы (эмоционально– смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер); между этими полюсами – различные сочетания поведенческих и развивающих подходов [12].

Психолого–педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра продолжается на протяжении всего дошкольного периода, во время которого коррекционная работа является важной и актуальной, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов, которых ребенок смог достичь [13].

В начале дошкольного возраста коррекция основных симптомов аутизма является единственным содержанием сопровождения ребенка. Постепенно, смягчение или преодоление поведенческих, социально–коммуникативных, речевых проблем позволяет произвести постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим, сохраняя использование необходимых коррекционных приёмов. Обычно, доля последних постепенно уменьшается, но в интересах ребенка, если это необходимо, может в той или иной форме сохраняться более длительный период для обеспечения эффективного развития, социальной адаптации, успешной социализации ребенка в обществе сверстников.

При организации работы с детьми с РАС необходим акцент на определенных значимых факторах, определяющих эффективность обучения, среди которых можно выделить несколько основных:

- помощь, реализуемая в жизни ребёнка через все виды его деятельности,
- слаженное взаимодействие всех специалистов дошкольного учреждения на всех этапах сопровождения с особым учётом рекомендаций врачей и психологов,
- сочетание образовательной, коррекционно–обучающей и лечебной деятельности, соответствующее индивидуальным возможностям и особенностям ребёнка,
- разработка разноуровневых учебных программ с обеспечением возможности гибкого перевода ребенка с одного варианта обучения на другой в зависимости от данных динамической диагностики,
- включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса на всех этапах.

Для успешной реализации индивидуальных программ сопровождения и адаптации детей в обществе сверстников, для подготовки к обучению в школе необходимо создание группы для детей с РАС в детских садах.

С целью обеспечения эффективного обучения ребенка необходимо произвести первичную адаптацию ребёнка к новым, незнакомым для него

условиям группы детского сада. В это время проводится первичная диагностика, во время которой определяются уровни развития основных психических функций, запаса знаний, поведенческих навыков. Полученные данные становятся основой для разработки индивидуального маршрута с целью проведения адекватной уровню развития коррекционной работы. С каждым ребёнком занятия проводятся индивидуально, в последующем и в небольших подгруппах детей с учетом относительно равных уровнях психического и речевого развития. Восстановительная работа организуется в вовлечении в работу всех анализаторов и направлена, прежде всего, на развитие моторики и речи как основных средств коммуникации.

Таким образом, с целью обеспечения эффективного воздействия на развитие эмоциональной сферы дошкольников, педагогу необходимо учитывать в своей работе аспекты, касающиеся ключевых понятий в области эмоций дошкольника; понимания их роли для всего хода развития психики ребенка в период дошкольного возраста; роли эмоций как мощнейшего инструмента воспитания и обучения ребенка; методов, приемов, техник управления развитием эмоциональной сферы ребенка в педагогическом процессе; коррекции и профилактики педагогическими средствами эмоциональных нарушений у детей.

Выводы по первой главе

Эмоции, играющие важную роль в развитии ребенка, помогают ему воспринимать действительность и, адекватно ситуации, реагировать на нее. В дошкольном возрасте у ребенка формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов своих поступков, предугадывать реакцию других людей на свои поступки, появляются предпосылки и начинается развитие саморегуляции. В этот период детьми также начинает усваиваться язык выражения оттенков эмоциональных переживаний, осваиваются высшие формы экспрессии. Это помогает детям понять эмоции, чувства другого человека.

Многие отечественные исследователи, такие как Л.С. Выготский, О.В. Дашкевич, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, М.В. Чумаков в своих трудах отмечают, что волевая и эмоциональная регуляция психики представляют собой многосторонний, широкий круг психологических процессов и состояний, которые тесно взаимосвязаны. Эти процессы в регуляции деятельности в тесном единстве взаимодействуют и влияют друг на друга.

Гармоничное развитие эмоциональной сферы достигается благодаря взаимодействию социального окружения и взрослых, а не в изоляции, само по себе.

В российских медицинских и клинических источниках, на данный момент расстройства аутистического спектра описывается как искаженный вид дизонтогенеза, который характеризуется сочетанием общего психического недоразвития, задержки и повреждения отдельных психических функций, а также ускоренного развития, что вызывает появление качественно новых патологических образований.

Расстройства аутистического спектра связаны с нарушениями личности, которые проявляются в специфических нарушениях поведения, а также с проблемами в общении и взаимодействии с окружающими людьми. Основными характеристиками данного типа нарушений являются стереотипные поведенческие шаблоны, ограниченное количество интересов, нарушение способности к установлению и поддержанию эмоционального контакта, противоречивость, неоднозначность развития психики ребенка. В связи с этим, необходимо проводить четкую дифференциацию симптомов расстройства аутистического спектра, так как они могут быть спутаны с другими распространенными у детей проблемами психического развития.

Своеобразие эмоционального развития у детей с расстройствами аутистического спектра проявляется, прежде всего, в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, как позитивно эмоционально окрашенным, так и неприятным впечатлениям, которые легко возникают у такого ребенка, и надолго фиксируются в его памяти.

В раннем возрасте у детей с РАС присутствует повышенная зависимость от влияний окружающего психического поля. Это проявляется в характерных особенностях: отклик ребенка на обращение к нему взрослых отсутствует, так же как отсутствует и прослеживание взглядом направления взгляда взрослого, ребенок игнорирует указательный жест и слова, отмечается отсутствие механизма подражания, или задержка в его формировании.

Ребенку, имеющему одно из расстройств аутистического спектра, может быть очень непросто установить причинно – следственные зависимости, понять развитие ситуации во времени. Многие аутичные дети научаются обобщать, однако самостоятельно перерабатывать материал они не способны. Вместе с этим, так как интеллектуальная недостаточность не является обязательной для аутизма, у детей с РАС может проявляться одаренность в определенных областях, которая сосуществует с аутистической направленностью мышления.

Таким образом, с целью обеспечения эффективного воздействия на развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, педагогу необходимо учитывать в своей работе аспекты, касающиеся ключевых понятий в области эмоций дошкольника; понимания их роли для всего процесса психического развития ребенка в период дошкольного возраста; роли эмоций как мощнейшего инструмента воспитания и обучения ребенка; методов, приемов, техник управления развитием эмоциональной сферы ребенка в педагогическом процессе; коррекции и профилактики педагогическими средствами нарушений эмоций у детей.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Результат и анализ изучения эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Базой проведенного нами экспериментального исследования являлся МБДОУ «ДС №88 г.Челябинска». В исследовании принимал участие один ребенок, имеющий в заключении психолого–медико–педагогической комиссии расстройство аутистического спектра, без затруднений в понимании и способности удерживать речевую инструкцию, выраженных речевых дефектов, препятствующих вербальному общению с педагогом. Экспериментальное исследование, направленное на изучение эмоций детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра было организовано в два этапа.

I этап – эксперимент. Для его проведения нами были адаптированы и использованы тесты, содержащиеся в методике диагностики эмоций дошкольников Л.А. Ремезовой. В программу диагностики входило 3 серии заданий, направленных на наблюдение за пониманием и проявлением базовых эмоций. При диагностике учитывалась правильность самостоятельных ответов ребенка.

1. Тест «Соотнесение пиктограмм».

Задание 1. «Найди пару». Цель: изучение восприятия графических изображений эмоций на уровне сличения непосредственно воспринимаемого материала. Ребенку был представлен набор пиктограмм основных эмоций – радость, злость, печаль, удивление, горе, и других, второй такой же набор имеется у педагога. Ребенку необходимо найти среди своего набора карточек с пиктограммами ту, которую обозначил педагог. Оценивалась возможность адекватного опознания эмоционального состояния, его точность и качество.

Ребенку предъявлялась инструкция – «Посмотри на эти лица и скажи, какое на них изображено настроение, человеку на ней хорошо или плохо».

Задание 2. «Найди пару по памяти». Цель: изучение восприятия графических изображений эмоций на уровне идентификации образа–восприятия и образа–представления. В данном задании использовались те же наборы пиктограмм, среди которых испытуемому необходимо найти пару к пиктограмме эмоции, предъявленной педагогом.

2. Тест «Узнавание эмоций».

Задание 3. «Узнай по описанию». Цель: изучение способности идентификации графического изображения эмоции и признаков базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике. Перед ребенком расположены картинки с изображением базовых эмоций. Педагог изображает одну из них, ребенок должен найти и указать на соответствующую картинку мимического изображения эмоции.

Задание 4. «Покажи эмоцию, которую я назову». Цель: изучение способности идентификации графического изображения эмоции по слову–названию. Для выявления умения распознавать эмоции ребенку предъявлялись фотографии, картинки и давалась инструкция: «Покажи, где радость, гнев...?».

3. Тест «Соотнесение пиктограмм с ситуацией, характерной для данного эмоционального состояния».

Задание 5. «Соотнеси эмоцию с ситуацией». Цель: изучение способности идентифицировать графическое изображение эмоции с конкретной жизненной ситуацией, отображенной в рисунке. Для этого были использованы карточки из стимульного материала методики «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, Е. В. Никифоровой с изображениями лиц людей в различных ситуациях для понимания эмоций по контексту ситуации, представленные в приложении 1. Ребенку была предъявлена инструкция – «Теперь я тебе покажу другие картинки, на которых изображена девочка. Посмотри на эту картинку,

как ты думаешь, какое настроение у этой девочки? Что могло вызвать такое настроение, почему у девочки такое настроение?

Задание 6. «Узнай по названию». Цель: изучение способности идентифицировать конкретную жизненную ситуацию, отображенную в рисунке, со словом–названием эмоции. Диагностический инструментарий включал набор изображений лиц детей, демонстрирующих базовые эмоции, и серию сюжетных картинок из методического пособия «Азбука эмоций» И. В. Ковалец, представленные в приложении 2, 3. В данном задании отмечался уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем.

Критерии оценки

Высокий уровень – ребенок дает подробный ответ; правильно идентифицирует и называет различные эмоциональные состояния; способен адекватно оценить, а также различает лицевую экспрессию, соответствующую эмоциям; имеет высокую способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень – ребенок дает ответы на вопросы только с помощью педагога; имеет трудности в опознании и назывании абстрактных изображений; оценивает настроение и называет эмоции с помощью подсказок взрослого.

Низкий уровень – ребенок не выполняет задания даже с помощью вопросов и подсказок; не называет настроение, не может определить его на пиктограмме и выразить его на своём лице.

II этап – наблюдение. Для проведения наблюдения с целью изучения эмоций ребенка младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра была использована диагностическая карта исследования ребенка первых двух лет жизни, разработанная К.С.Лебединской., О.С.Никольской. Диагностическая карта приведена в приложении 4. Остановимся подробнее на результатах эксперимента.

По результатам проведения задания 1, 2, 3 можно сделать вывод о среднем уровне развития эмоциональной идентификации эмоций у ребенка, он смог самостоятельно, без подсказок идентифицировать только два эмоциональных состояния (радость, печаль), что свидетельствует о затруднении в идентификации и понимании своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей.

В задании 4 ребенок смог самостоятельно, без подсказки педагога угадать и верно назвать две эмоции – печаль и злость. Эмоции радость, страх были названы ребенком с помощью педагога – подсказками, наводящими вопросами.

С заданиями 5, 6 ребенок также справился частично, сумев идентифицировать на изображениях ситуаций также только три эмоции – злость, радость, печаль, на основании чего можно сделать вывод о низком уровне его способности идентифицировать конкретную жизненную ситуацию, отображенную в рисунке, со словом–названием эмоции, и наоборот. Это говорит о трудностях, испытываемых ребенком с расстройством аутистического спектра в распознавании различных ситуаций взаимодействия, вычленения задач и требований, предъявляемых в этих ситуациях, и в выстраивании своего поведения в соответствии с ними. Наименее успешно во всех заданиях ребенок справился с определением эмоций стыда, обиды, удивления и сердитости. Данные эмоции, даже с подсказками педагога, определены ребенком не были.

По итогам наблюдения за ребенком можно отметить, что в качестве особенности общего эмоционального облика у ребенка присутствует отрешенность, индифферентность. Отмечена слабость выраженности эмоций удивления, обиды, гнева, преобладает повышенное настроение, отмечаются частые, беспричинные колебания настроения. Преобладают дистимические расстройства с капризностью, плаксивостью, эмоциональной пресыщаемостью, дисфорические расстройства с напряженностью, негативизмом, агрессивной готовностью. Также у ребенка была отмечена

склонность к эйфории с монотонным двигательным возбуждением, дурашливостью. Присутствуют психопатоподобные реакции, выражающиеся в негативизме, агрессии к окружающим людям, сопротивлении одеванию. У ребенка также были отмечены страхи бытовых шумов (звуки пылесоса, фена), боязнь прикосновения, страх остаться одному, потерять мать, боязнь лестниц, закрытых дверей.

На основе анализа результатов наблюдения за эмоциональными проявлениями испытуемого определяется недостаточность, слабый уровень способности распознавания, определения эмоциональных состояний окружающих по мимическому выражению их лиц. Ребенок испытывает трудности в понимании целостного образа, контекста ситуаций, как реальных жизненных, так и игровых. Наблюдалась неадекватность использования индивидом мимики, интонаций. Интересно отметить, что при всех различиях мимических проявлений, индивидуальных для каждой из эмоций, они в то же время в целом обладают трудно объяснимым общим обликом. Выражение лица ребенка часто задумчивое, как будто сонное, с оттенком недоумения, иногда создается впечатление как бы застывшей маски – губы не тронуты эмоцией, брови также не участвуют в ней, взгляд либо не отражает ничего, либо злобно–настороженный.

При наблюдении, в ситуации общения со взрослым, мы обращали внимание на умение ребенка фиксировать взгляд на лице взрослого. При обращении ребенка ко взрослому с просьбой, он, как правило не смотрел в лицо, а указывал на интересующий его предмет или сам тянул взрослого за руку в нужном направлении.

Полученные результаты диагностики подтверждают, что нарушения распознавания эмоций у детей с РАС имеют системный характер и влияют как на рецепцию, так и на экспрессию эмоционального выражения лица. Эти нарушения приводят к отчуждению ребенка от внешнего мира, затрудняют его способность воспринимать окружающих людей и вступать во взаимодействие с ними.

В целом, мимика у детей с РАС не играет роль средства взаимодействия с другими людьми, а недостаточное внимание к лицам и неумение "читать" эмоциональное состояние через лицевые выражения лишь усиливает проявления аутистических черт у ребенка.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость коррекционной работы, направленной на формирование восприятия графических изображений эмоций на уровне сличения непосредственно воспринимаемого материала; восприятия графических изображений эмоций на уровне идентификации образа–восприятия и образа–представления; умение идентифицировать графическое изображение эмоции и признаков базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике; умение идентифицировать графическое изображения эмоции по слову–названию; умение идентифицировать графическое изображение эмоции с конкретной жизненной ситуацией, отображенной в рисунке; умение идентифицировать конкретную жизненную ситуацию, отображенную в рисунке, со словом–названием эмоции.

2.2 Игры и упражнения для коррекции эмоций младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Результаты проведенного исследования говорят о низком уровне развития эмоциональной идентификации у ребенка, что затрудняет понимание своих эмоций и эмоций других детей и взрослых, а также о повышенном уровне тревожности ребенка с РАС. По результатам наблюдения можно установить, что испытуемый ребенок не умеет конструктивно выражать свои эмоции, что затрудняет его коммуникацию в группе. Эти факты свидетельствуют о необходимости развития эмоциональной сферы данного ребенка с расстройством аутистического спектра.

На основании проведенного эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости коррекционной работы. Мы видим её в проведении игр и упражнений, направленных на коррекцию эмоций.

Нами были определены следующие задачи коррекционной работы:

1. Формирование представления о внешних проявлениях эмоций у человека; коррекция умения идентифицировать признаки базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике;
2. Коррекция восприятия графических изображений эмоций;
3. Коррекция умения идентифицировать графическое изображения эмоции по его слову–названию; с конкретной жизненной ситуацией;
4. Обогащение и активизация активного словаря ребенка словами на тему «эмоции».

Для систематизации коррекционной работы с ребенком мы предлагаем использовать календарно–тематическое планирование, представленное в таблице 1.

Таблица 1 – «Календарно-тематическое планирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы по коррекции эмоций ребенка младшего дошкольного возраста с РАС»

№ п\п	Тема, содержание работы
Сентябрь-ноябрь	«Соотнесение эмоций». Цель: Развитие умения воспринимать графические изображения эмоций.
	1. Игра «Пиктограммы» 2. Игра «Картинки настроений»
Декабрь-февраль	«Узнавание эмоций». Цель: Развитие умения идентифицировать графическое изображение эмоции, признаков базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике.
	1. Игра «Эмоции» 2. Игра «Разрезанные картинки» 3. Игра «Зеркало» 4. Игра в «сказку»
Март-май	«Соотнесение эмоций с ситуацией, характерных для эмоциональных состояний».

	Цель: Формирование умения идентифицировать графическое изображение эмоции по слову–названию, с конкретной жизненной ситуацией, отображенной в рисунке.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Детский сад» 2. Игра «Кого – куда» 3. Игра «Разные настроения» 4. «Угадываем чувства» 5. «Полученный смайлик» 6.«Психогимнастические этюды»

Коррекционная работа проводится 1 – 2 раза в неделю. После проведения коррекционного этапа следует провести контрольный этап, который покажет, насколько изменился уровень эмоционального развития ребенка с помощью диагностики, наблюдения, оценки развития основных навыков, опрос родителей ребенка. Полученные результаты смогут продемонстрировать качество коррекционно–развивающей работы и интенсивность развития ребенка.

Для использования в коррекционной работе нами были подобраны следующие игры и упражнения, направленные на коррекцию восприятия графических изображений эмоций; умения идентифицировать графическое изображение эмоции, признаков базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике; умения идентифицировать графическое изображение эмоции по слову–названию, с конкретной жизненной ситуацией, отображенной в рисунке.

«Соотнесение эмоций».

Игра «Картинки настроений»

Оборудование: Двойной набор карточек, на карточках которых изображены лица детей с различными мимическими отображениями эмоций.

Ход игры: Педагог предъявляет ребенку карточку с изображением той или иной эмоции. Ребенку необходимо отыскать карточку с такой же эмоцией в своем наборе карточек.

Игра «Пиктограммы»

Оборудование: Набор карточек–пиктограмм эмоций.

Ход игры: Педагог берет карточку–пиктограмму эмоции, называет настроение, которое на ней изображено, не показывая ее ребенку. Ребенок должен найти картинку с изображением лиц детей, соответствующую эмоции, названной педагогом. После этого выбранные педагогом и ребенком картинки сравниваются. При несовпадении можно попросить ребенка объяснить, почему он выбрал ту или иную пиктограмму для определения настроения.

«Узнавание эмоций».

Игра «Эмоции»

Оборудование: Изображения–пиктограммы эмоций.

Ход игры: Ребенок рассматривает изображения–пиктограммы с разными эмоциональными состояниями. Педагог задает вопрос – «что это за эмоция?» «Как ты догадался?». Ребенку необходимо отметить мимические признаки, которые можно заметить на изображении эмоции. Если ребенок не справляется, можно попросить его изобразить какую–либо эмоцию – «Изобрази радость, грусть, злость, удивление...», «Что нужно сделать, чтобы человека развеселить, успокоить...».

Игра «Разрезанные картинки»

Оборудование: лист с изображениями эмоций для использования в качестве образца, разрезанные на части наборы изображений.

Ход игры: Ребенку необходимо собрать разрезанное изображение так, чтобы получилось правильное изображение эмоции. Для сравнения и проверки правильности выполнения педагог показывает ребенку лист с образцами пиктограмм.

Игра «Зеркало»

Ход игры: Педагог сидя напротив ребёнка изображает различные эмоции. Ребёнок должен угадать, что за эмоцию показывает взрослый и постараться

придать своему лицу идентичное мимическое выражение. Затем можно поменяться ролями и предложить ребёнку придумывать и изображать эмоции.

Игра в «сказку»

Ход игры: Педагог рассказывает эмоционально окрашенные сказки, а ребёнку требуется изобразить эмоции героев. При необходимости педагог делает подсказки.

«Жил в лесу медведь. Спал себе спокойно в берлоге. Но настала весна, и он проснулся – голодный и недовольный. Вылез из берлоги – зарычал, рассердился, нахмурился. Оглянулся – а здесь солнышко, травка зеленеет, птички поют. Заулыбался медведь, обрадовался весне, забыл про голод. Рядом лисичка пробегала – удивилась – надо же, медведь уже проснулся! А недалеко под кустиком сидел зайчик – услышал шум, испугался, прижал ушки и замер, прислушиваясь – «что там за шум?». Выглянул из-за куста – а там медведь и лисичка. Обрадовался он своим друзьям, поспешил к ним. И начали они вместе веселиться и играть!

«Соотнесение эмоций с ситуацией, характерных для эмоциональных состояний».

Игра «Детский сад»

Ход игры: Ребёнку предлагается разыграть ситуацию – за ребёнком в детский сад пришли родители. Ребёнок выходит к ним с выражением определенного эмоционального состояния (радуется приходу родителей, грустит из-за ссоры и тд.). Педагог должен отгадать, какое состояние изображает участник игры, «родители» должны выяснить, что произошло с их «ребёнком», а «ребёнок» – рассказать причину своего состояния. Эту игру также можно проводить с группой детей (по ролям).

Игра «Кого – куда?»

Ход игры: Педагог выкладывает перед ребёнком изображения лиц детей с различными выражениями эмоциональных чувств, состояний. Ребёнку нужно выбрать тех детей, которых:

- можно посадить за праздничной стол;
- нужно успокоить;
- кто–то обидел;
- и т.д.

Ребенок должен объяснить свой выбор, называя признаки, по которым он понял, какое настроение у каждого изображенного на рисунке ребенка.

Игра «Разные настроения»

Оборудование: пиктограммы различных эмоциональных состояний человека (радость, грусть, удивление, страх, злость, ...).

Ход игры. Педагог показывает какую–либо пиктограмму и спрашивает: «Какое это настроение?» Затем предлагает ребенку мимикой изобразить данное эмоциональное состояние. Затем просит ребенка поразмышлять: «У меня такое грустное лицо, когда я... когда у меня...». Таким образом можно поговорить о всех знакомых ребенку эмоциональных состояниях, опираясь на пиктограммы.

«Угадываем чувства»

Ход игры: Педагог предлагает ребёнку послушать историю и сказать, какую эмоцию может испытывать человек в такой ситуации. Например: «Девочка играла с куклой, пришёл её маленький брат и отнял куклу – что чувствует девочка?», «Мама подарила мальчику новую машинку, о которой он мечтал – что чувствует мальчик?». Как итог, можно вспомнить вместе с ребёнком, какие чувства он испытывал в последнее время.

«Полученный смайлик».

В эту игру лучше играть с группой детей.

Ход игры: Педагог сообщает одному ребенку на ухо новость, которая должна вызвать на лице ребенка определенную эмоцию: улыбку, разочарование, удивление, злость и т. д. Остальные дети должны угадать показанную эмоцию и оценить новость, услышанную главным игроком.

«Психогимнастические этюды»

Основные цели таких упражнений – развитие навыков управления своей эмоциональной сферой, развитие у ребенка способности правильно понимать, осознавать, выражать, полноценно переживать эмоции, как свои, так и чужие.

1. Новая кукла.

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (радость).

Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело скачет, кружится, играет с куклой.

2. Фокус

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (удивление).

Мальчик очень удивился: он увидел, как фокусник посадил в пустой чемодан кошку и закрыл его, а когда открыл чемодан, кошки там не было. Из чемодана выпрыгнула собака.

3. Соленый чай

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (отвращение).

Мальчик во время еды смотрел телевизор. Он налил в чашку чая и не глядя, по ошибке вместо сахара насыпал две ложки соли. Помешал и сделал первый глоток. До чего же противный вкус!

4. Про Таню

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (горе).

Наша Таня громко плачет,

Уронила в речку мячик.

«Тише, Танечка, не плачь –

Не утонет в речке мяч!»

5. Один дома

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (страх).

Мама–енотиха ушла добыть еду, крошка–енот остался один в норе. Вокруг темно, слышны разные шорохи. Крошке еноту страшно – а вдруг на него кто–нибудь нападет, а мама не успеет прийти на помощь?

б. «Вкусные конфеты»

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние и адекватно выражать своё (удовольствие, радость).

У девочки в руках воображаемая коробка с конфетами. Она протягивает её по очереди детям. Они берут конфету, благодарят, разворачивают бумажку и угощаются. По лицам видно, что угощение вкусное.

Таким образом, изложенные в работе игровые методы, могут быть использованы воспитателями, родителями, педагогами–дефектологами и психологами дошкольного образовательного учреждения для коррекции эмоций дошкольников с РАС.

Разработанная нами коррекционная работа характеризуется возможностью систематизированного развития эмоциональной сферы ребенка.

В соответствии с поставленными задачами индивидуальной коррекционной работы, были выделены следующие целевые ориентиры:

1. У ребенка сформировано представление о внешних проявлениях эмоций у человека; ребенок умеет и верно идентифицирует признаки базовых эмоциональных состояний, отражающихся в мимике;
2. Ребенок умеет и верно идентифицирует графические изображения эмоции по слову–названию эмоции;
3. Ребенок умеет и верно идентифицирует слово–название эмоции с конкретной жизненной ситуацией;
4. Ребенок имеет в активном словаре слова на тему «эмоции».

Делая вывод, можно сказать, что в результате проведения коррекционной работы, ребенок сможет получить необходимые умения и навыки в овладении способностью различать эмоции, правильно и адекватно их проявлять, что будет способствовать его активной социализации.

Выводы по второй главе

На основе анализа Адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (АООП ДО) было определено, что одной из самых важных задач развития эмоциональной сферы ребенка является формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом. Данная систематическая коррекционная работа позволяет детям с расстройствами аутистического спектра успешно овладевать навыками эмоционального взаимодействия. Также было обнаружено, что важную роль в развитии детей с расстройствами аутистического спектра играет индивидуальный подход и учет особых образовательных потребностей. Для проведения диагностики и наблюдения нами были избраны методики, которые как раз сочетали в себе возможность индивидуального подхода и учет особых потребностей обучающегося с РАС. На основе полученных данных, завершающим этапом исследования является комплекс игр и упражнений для проведения индивидуально–коррекционной работы, а также календарно–тематическое планирование. Важной составляющей представленного варианта коррекционно–развивающей работы является точное определение цели, задач, методов и форм работы, которые позволят достигнуть необходимого планируемого результата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоции играют значительную роль в жизни ребенка и помогают ему воспринимать окружающую реальность и реагировать на нее. В период дошкольного возраста эмоциональный мир ребенка становится более разнообразнее и богаче. Он начинает переходить от базовых эмоций к более сложным чувствам, таким как радость, гнев, ревность и печаль. Ребенок также начинает овладевать языком выражения этих чувств при помощи взглядов, жестов, улыбок, движений и интонаций голоса. Именно в дошкольном возрасте он начинает осваивать высшие формы выражения эмоций, такие как использование интонации, мимики и пантомимики, что помогает ему лучше понимать переживания другого человека и «открыть» их для себя.

Качественное своеобразие эмоционального развития при расстройствах аутистического спектра проявляется, прежде всего, в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, что наблюдается уже в раннем возрасте. Негативные впечатления у детей легко возникают и долго сохраняются в памяти.

В раннем возрасте у детей с РАС проявляются трудности произвольной организации. Дети могут проявлять следующие особенности: присутствует непостоянный или отсутствующий отклик на обращение к ребенку взрослых; отсутствии прослеживания взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование указательного жеста и слова; не выраженности, либо отсутствии подражания, задержки в его формировании; слишком сильная зависимость от влияния психического поля, окружающего ребенка.

Таким образом, с целью обеспечения эффективного воздействия на развитие эмоциональной сферы дошкольников, педагогу необходимо учитывать в своей работе аспекты, касающиеся ключевых понятий в области эмоций дошкольника; понимания их роли для всего хода психического развития ребенка в период дошкольного возраста; роли эмоций как мощнейшего инструмента воспитания и обучения ребенка; методов, приемов,

техник управления развитием эмоциональной сферы ребенка в педагогическом процессе; коррекции и профилактики педагогическими средствами эмоциональных нарушений у детей.

Для проведения диагностики и наблюдения нами были избраны методики, которые как раз сочетали в себе возможность индивидуального подхода и учет особых потребностей обучающегося с РАС. На основе полученных данных, завершающим этапом исследования является комплекс игр и упражнений для проведения индивидуально–коррекционной работы, а также календарно–тематическое планирование.

Важной составляющей представленного варианта коррекционно–развивающей работы является точное определение цели, задач, методов и форм работы. В результате проведения коррекционной работы, ребенок сможет получить необходимые умения и навыки в овладении способностью различать эмоции, правильно и адекватно их проявлять, что будет способствовать его активной социализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова Е.Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС / Е.Э. Артемова, А.И. Стоянова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов I Всероссийской научно–практической конференции / под общей редакцией А.В. Хаустова. – 2016. – С. 110–114.
2. Баенская Е.Р. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно–практическое руководство. – М.: Авторская академия, 2012. – 264 с.
3. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
Психология эмоций: учеб. пособие / Г.Г. Вербина; Чуваш, ун–т. – Чебоксары, 2008. – 308 с.
4. Вимонас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вимонас. – М. : Просвещение, 2006. – 132 с
5. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – М.: Рама Паблишинг, 2016. – 272 с.
6. Евстеева В.И., Филиппова Н.В. Особенности развития познавательной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих ранним детским аутизмом // Бюллетень медицинских Интернет–конференций, Vol. 4, Issue 5, 2014, pp. 642–643
7. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого–педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций). М.: В. Секачѳв. — 128 с. 2007
8. Запорожец А.В., Неверович, Я.З. О генезисе функции и структуре эмоциональных процессов ребенка А.В. Запорожец, Я.З. Неверович.– Вопросы психологии – 2009. – № 6. – 59–73с.
9. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А.И. Захаров – М., 1986. – 128 с.

10. Крылова, Т. А. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. Программа эмоционально–волевого развития детей 4–5 лет [Текст] / Т. А. Крылова, А. Т. Сумарокова. – М. : Сфера ; СПб. : Речь, 2011. – С. 30–32.
11. Ковалец И.В. "Азбука эмоций: Практич. пособ. для работы с детьми, имеющ. отклон. в психофизич. разв. и эмоц. сфере"
12. Конева И.А. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии / И.А. Конева, К.А. Куликова, Н.С. Терешина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2016. – С. 336-341.
13. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – М.: Эко–Вектор, 2014. – 336 с.
14. Мамайчук И.И. Помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
15. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции РАС [Текст] / С.А. Морозов – М.: Добрый век, 2014. – 447 с.
16. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2016. – 486 с.
17. Никольская О.С. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, И.Е. Гусева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, №1 (103). – С. 140–152.
18. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения: учебно-методическое пособие / Л.А. Ремезова [и др.]. - Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2012.
19. Сунько Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра / Т.Ю. Сунько // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, №4 (57). – С. 47– 52.
20. Тишина Л.А. Специфика восприятия и понимания причинно–следственных связей младшими школьниками с трудностями в обучении / Л.А. Тишина // Логопедия: современный облик и контуры будущего:

материалы II Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. – М., 2021. – С. 352–357.

21. Чумаков М.В. Эмоционально–волевая сфера как фасилитатор социального взаимодействия в семье / М.В. Чумаков // Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе: материалы Всероссийской научно–практической конференции / отв. ред. Ю.А. Малюшина. – 2017. – С. 33–37.

22. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Г. Ковалев и др. Под. Ред. А.Г. Ковалева. – Детская психология. – К.: Лыбидь, 2009. – 317с.

23. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно–практической конференции, 22—24 ноября 2017 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 456 с.

24. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

25. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников: Методические рекомендации. — М.: ТЦ Сфера, 2008.

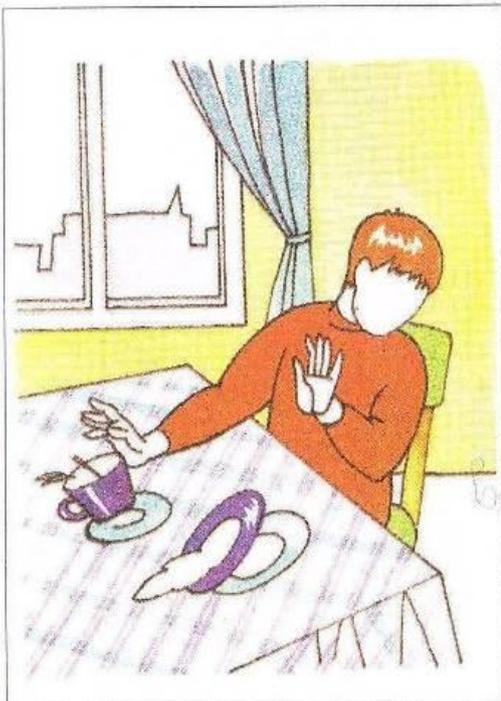
ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

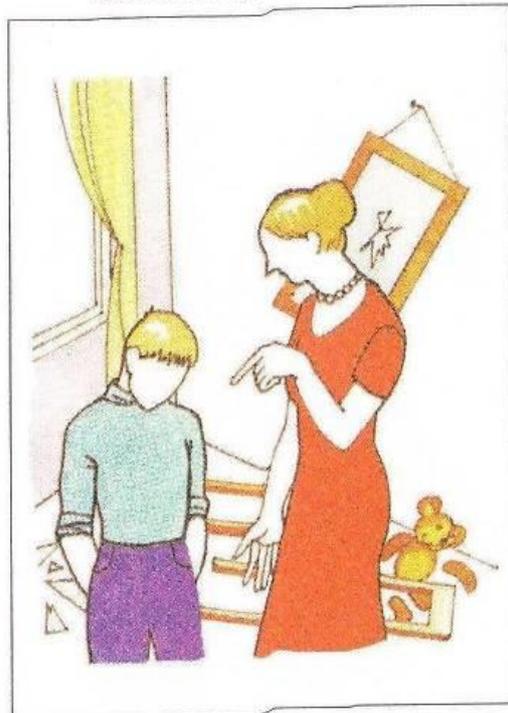
Стимульный материал методики «Эмоциональная идентификация»

Е.И.Изотовой, Е.В.Никифоровой

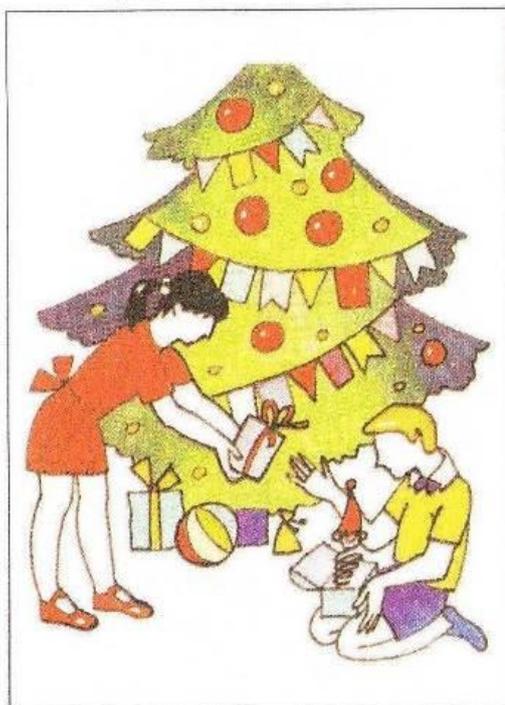
Отвержение пищи (отвращение)



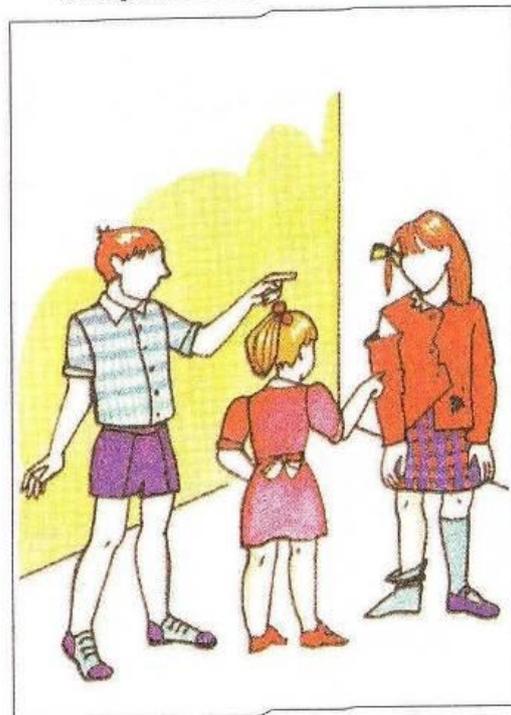
Наказание (стыд — вина)



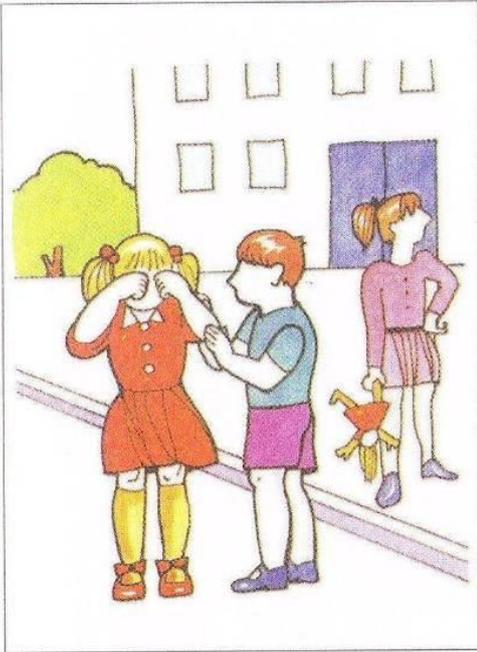
Сюрприз (интерес — удивление)



Отвержение людей (презрение)



Ссора (обида)



Болезнь (сопереживание)



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Набор пиктограмм и изображений лиц, демонстрирующие базовые эмоции



СПОКОЙСТВИЕ



РАДОСТЬ



ВЕСЕЛЬЕ



ГРУСТЬ



ЗЛОСТЬ



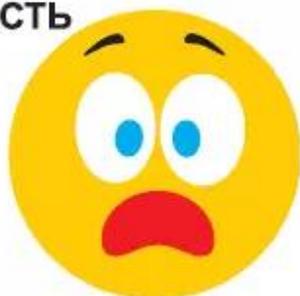
ГНЕВ, ЯРОСТЬ



ОБИДА



УДИВЛЕНИЕ



ИСПУГ



СМУЩЕНИЕ, СТЫД



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методическое пособие «Азбука эмоций» И. В. Ковалец

Найди и покажи детей, которым страшно.



СТРАХ



Найди и покажи детей, которые злятся, обижаются.



ЗЛОСТЬ



Найди и покажи детей, которые чувствуют вину, стыд.



ВИНА, СТЫД



Найди и покажи детей, которые радуются.



РАДОСТЬ



Найди и покажи детей, которые удивляются.



УДИВЛЕНИЕ



Найди и покажи детей, которым грустно, печально.



ПЕЧАЛЬ



Найди и покажи детей, которым интересно, любопытно.



ИНТЕРЕС



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Диагностическая карта К.С.Лебединской, О.С.Никольской

АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА

Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, обеспокоенность, тревожность, напряженность, индифферентность. Периодические "уходы в себя". Запаздывание формирования, слабость или чрезмерность выраженности эмоций удивления, обиды, гнева. Слабая эмоциональная откликаемость. Трудность вызывания эмоциональной реакции, заражения эмоцией взрослого. Преобладание повышенного либо пониженного фона настроения.

Выраженность и характер суточного ритма. Немотивированные колебания настроения. Дистимические расстройства с капризностью, плаксивостью, "нытьем", эмоциональной пресыщаемостью.

Дисфорические расстройства с напряженностью, негативизмом, агрессивной готовностью. Склонность к эйфории с монотонным двигательным возбуждением, дурашливостью, булимией. Субдепрессивные состояния с малоподвижностью, гипомимией, двигательным плачем, потерей аппетита, нарушением сна, большей выраженностью аффективных расстройств по утрам.

Невротические реакции на неудачу, отношение близких: самоагрессия, тики, вегетативные расстройства. Психопатоподобные реакции: негативизм, агрессия к близким детям. Истерифоричные реакции. Первый возрастной криз. Время появления и длительность психомоторной возбудимости, страхи, тревога, нарушения сна и питания, пресыщаемость в игре. Явление негативизма: сопротивление умыванию, одеванию, стрижке, агрессивность.

Страхи. Время появления. Страхи животных. Страхи бытовых шумов (звуки пылесоса, электробритвы, фена, шума в водопроводных трубах и т. д.), тихих звуков (шелеста бумаги, жужжания насекомых и т. д.). Боязнь изменения интенсивности света, предметов определенного цвета и формы, прикосновения, влаги. Страхи остаться одному, потерять мать, чужих, высоты, лестницы, огня. Отсутствие страха темноты. Страхи, обусловленные ситуационно. Психогенные иллюзорные расстройства. Страхи с идеями толкования: отношения, угрозы, перевоплощения и т. д.

"Феномен тождества". Трудности при введении прикорма. Приверженность узкому кругу еды, отвергание новых видов пищи. Ритуальность к атрибутике еды. Жесткое следование усвоенному режиму. Болезненная реакция на его изменение. Приверженность привычным деталям окружающего (расположение мебели, предметов, игрушек). Негативизм к

новой одежде. Уровень патологической реакции на перемену обстановки (помещение в ясли, переезд): нарушение вегетативных функций, невротическое, психопатоподобные расстройства, регресс приобретенных навыков, психотические явления.

Нарушение чувства самосохранения. Отсутствие "чувства края" (свешивание за борт коляски, стремление выбраться из манежа, выбежать на проезжую часть улицы, убежать на прогулке и т. д.). Отсутствие страха высоты, закрепление опыта контакта с горячим, острым.