

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной психологии и специальной педагогики

**Коррекция выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы у
детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического
спектра в практике работы специального психолога**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
специальной психологии и
специальной педагогики
д-р. филол. наук, профессор
А. В. Кубасов

Исполнитель:
Мискевич Елена Александровна,
Обучающийся гр. СП-1801z

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Семенова Елена Владимировна,
канд. психол. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ВЫРАЖЕННЫХ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	9
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.....	9
1.2. Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей с расстройствами аутистического спектра и их причины.....	14
1.3. Теоретический обзор технологий психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	18
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	23
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых.....	23
2.2. Составление и реализация программы психолого-педагогического изучения эмоционально-волевой сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра	29
2.3. Анализ результатов психолого-педагогической диагностики эмоционально-волевой сферы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе констатирующего эксперимента.....	34
ГЛАВА 3 СОСТАВЛЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО	

ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	38
3.1. Программа психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	38
3.2. Анализ результатов диагностики эмоционально-волевой сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе контрольного эксперимента	53
3.3. Методические рекомендации в адрес специальных психологов по использованию программы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

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

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

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

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

Так же как все другие дети с ОВЗ, обучающиеся с РАС могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися

детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

Оказанием помощи лицам аутистического спектра рассматриваются не только с точки зрения медицинских аспектов, но и как психолого-педагогическая проблема оказания помощи. Исследования таких отечественных учёных, как К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской относят аутизм к нарушениям психического развития [5].

Эмоционально-волевая сфера детей с РАС отличается и имеет такие особенности, как страхи, неадекватность поведения, уход от общения, в том числе, и с близкими людьми, агрессивность и негативизм. Эти особенности затрудняют формирование у детей с РАС учебного поведения и учебной деятельности. В процессе образования обучающихся с РАС педагоги испытывают трудности как организационного, так и содержательного характера в подборе средств коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся в данной категории.

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

Вопросы коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с РАС рассматриваются как с точки зрения психологии, так и педагогики. Развитие эмоционально-волевой сферы является одним из важных условий полноценного становления и развития личности согласно исследованиям В. С. Мерлин, И. М. Соловьева, А. П. Усанова [3; 4], в то же время вопрос, связанный с поиском оптимальных методов коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с РАС, требует дополнительного изучения.

Все вышеизложенное определяет актуальность темы исследования

нарушений эмоционально-волевой сферы у детей с РАС и разработки программы ее психологической коррекции.

Проблема исследования заключается в обнаруживаемом противоречии между потребностью школьных педагогов-психологов в использовании эффективных средств коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся с РАС с учётом их индивидуальных возможностей и недостаточной представленностью программ психологической коррекции нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра в научной и методической литературе.

Целью исследования является составление и апробация эффективной программы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объектом исследования является эмоционально-волевая сфера обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предметом исследования: коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

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

1. На теоретическом уровне выявить и описать особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

2. Изучить и подобрать технологии психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с РАС.

3. Определить и охарактеризовать базу исследования характеристику, контингент испытуемых.

4. Составить и реализовать программу психолого-педагогического изучения эмоционально-волевой сферы обучающихся с РАС на этапе констатирующего эксперимента.

5. Составить и апробировать программу психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с РАС.

6. Разработать методические рекомендации в адрес специальных психологов по использованию программы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с РАС.

Теоретико-методологическую основу составляют теоретические и практические материалы отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

Научная новизна проведенного исследования заключается в попытке более детально проанализировать особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС на примере конкретной выборки испытуемых.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные эмпирическим путем данные дают возможность использовать их в коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

В настоящем исследовании использованы следующие эмпирические **методы** (согласно классификации методов психологического исследования, Ананьева Б. Г.). Для реализации целей и задач исследования использовался комплекс методов. Методы исследования:

– теоретические – анализ литературы по проблеме научного исследования, обобщение материала;

– эмпирические – тестирование, наблюдение, количественный и качественный анализ, методы математической статистики.

Для обработки результатов диагностики использовались математические методы анализа информации.

Психодиагностический инструментарий, который был выбран для определения уровня развития эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС включает: тест «Красивый рисунок» (Л. А. Венгер,

Г. А. Цукерман), «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» (С. Д. Забрамная) и наблюдение «Диагностика развития воли» (Р. М. Геворкян).

База проведения исследования: исследование проведено на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 14» г. Сысерть Свердловской области. В обследовании приняли 5 обучающихся 1-4 классов с расстройствами аутистического спектра.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и литературы, четырех приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОРРЕКЦИИ ВЫРАЖЕННЫХ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Под расстройствами аутистического спектра (РАС) подразумевается гетерогенная группа нарушений нейроразвития, которые включают различные нозологические дефиниции (синдром Аспергера, синдром Каннера, детский аутизм, детское дезинтегративное расстройство, а также множество хромосомных и генетических синдромов), которая характеризуется нарушением взаимодействия с социумом и проявлением стереотипного поведения. Некоторые формы РАС включают следующие проявления у детей: страхи, нарушения сна и приёма пищи, возбуждение, заторможенность, раздражительность и др. поведенческие нарушения расстройства в развитии центральной нервной системы [56].

В раннем возрасте, а именно с одного года до трех, уже можно заметить расстройства аутистического спектра у ребенка из-за специфической симптоматики [12]. Существует множество точек зрения о природе происхождения РАС, но данный вопрос до конца не исследован. Некоторые специалисты ссылаются на то, что большую роль в возникновении РАС играет генетическая предрасположенность. Существуют доказательства того, что у людей с РАС химические реакции в мозгу протекают не так, как у других. Также существует точка зрения, которая указывает, что развитие РАС могут спровоцировать негативные воздействия в пренатальном периоде.

Такие термины, как «РАС» и «аутизм» можно отнести к синонимам. В конце 70-х годов Лорна Винг и Джудит Гулд пришли к выводам, что описание

аутизма, существовавшее на тот момент было подходящим для большинства испытуемых детей, но также было много детей, которые лишь частично подходили под описание детей с аутизмом.

Лорна Винг и Джудит Гулд склонялись к мнению, что некоторые проявления аутизма различны и создавалось впечатление о спектре симптомов аутизма, но формального определения РАС также не было. До недавнего времени термин «РАС» был неофициальным, но уже хорошо известным в сообществе людей, интересующихся аутизмом. Про человека с аутизмом могут говорить, что он «имеет РАС» или находится в «в спектре аутизма» [14].

В России согласно МКБ-10 РАС, в зависимости от симптоматики, могут быть закодированы в F84.0 – F84.9 кодах. Как правило, РАС у детей выявляет врач-психиатр, однако многие другие специалисты, занимающиеся детьми, могут сами заметить проявления аутизма и рекомендовать родителям обратиться за помощью к психиатру для дальнейшего обследования [23].

Проводящий диагностику специалист может беседовать с ребенком, играть и наблюдать за ним. Также проводящий диагностику проводит опрос близкого круга ребенка, собирает информацию о поведении диагностируемого и об особенностях развития с самого рождения. Чаще всего специалисты просят ближний круг ребенка заполнять тесты и опросники. Все вышеперечисленное способствует выявлению и уточнению симптомов аутизма.

Проявления специфических симптомов у детей с РАС проявляются к двум-трем годам. При взрослении у ребенка могут исчезать сильные проявления аутизма, их выраженность может стать слабее, но остаются в той или иной степени заметными.

Согласно ВОЗ, существуют следующие критерии для диагностики РАС:

1. Проявление качественных нарушений во взаимодействии с социумом.
2. Дефицит потребности в общении, зависящий от степени нарушений.
3. Проявление выраженных нарушений в поведении детей, выраженные в ограниченных и стереотипных моделях видов деятельности.

4. Специфичное и вербальное развитие интеллектуального и речевого развития.
5. Нарушение общей и мелкой моторики.
6. Обостренная чувствительность.
7. Причинение вреда самому себе.
8. Нарушенное чувство опасности.

Обучающиеся с РАС могут получать образование в специализированной либо в инклюзивной школах. У детей с РАС при нормальном развитии интеллекта и хорошей учебе может наблюдаться избирательность в интересах, в предметах. Как правило, любимые предметы в школе - рисование, музыка и математика. Также при пограничном или среднем интеллекте наблюдается дефицит внимания - обучающиеся с РАС концентрируются на уроках на свои занятия, а не на школьные задания. У детей с аутизмом часто наблюдаются трудности при чтении (дислексия).

У 10 % детей с РАС наблюдаются талант в музыке, искусстве или проявляется в уникальной памяти. Только у 1 % детей с РАС наблюдается синдром саванта, который проявляется в способностях у ребенка в нескольких областях [8].

Дети с РАС, у которых есть сниженный интеллект, занимаются по адаптивным образовательным программам. Ребенок с РАС, чтобы сообщить о своих нуждах, может прибегнуть к речи в случае острой необходимости. Чаще всего у детей с РАС расстройство пищевого поведения - избирательный интерес к пище. Такое расстройство может приобрести серьезный характер и привести к отказу от еды. Часто прием пищи сопровождается определенными ритуалами, например, употребление пищи в одно и то же время и в определенном порядке. У детей с РАС часто наблюдается интерес не к вкусу еды, а к ее форме и цвету, т.к. для таких детей важно то, как выглядит пища.

Если была проведена ранняя диагностика РАС у детей, а также предприняты методы коррекции, то дети могут хорошо адаптироваться в коллективе. Некоторые дети с РАС заканчивают общеобразовательные

учебные заведения, осваивают профессии. Лучше всего адаптируются дети с минимальными речевыми и интеллектуальными нарушениями.

Чтобы организм человека был в психоэмоциональном тоне, мозг вырабатывает энергетический потенциал, поэтому при недостаточности тонизирования у детей с РАС это проявляется в ограничении позитивных эмоций, что приводит к патологическим формам во взаимодействии с обществом. Для повышения своего психоэмоционального тонуса дети с РАС используют аутостимуляции, которые помогают ребенку нейтрализовать тревожащие состояния. Такие компенсаторные аутостимуляции носят название стереотипии и проявляются они в устойчивых повторениях однообразных повторений [3].

Проявление стереотипий в жизни ребенка с РАС обусловлены потребностями поддерживать однообразие, которые успокаивают, а не вызывают дискомфорт. Такая форма компенсации помогает детям с РАС ограждать себя от внешних раздражителей [25]. Например, данные стереотипии могут проявляться в кружении вокруг своей оси, беге ограничиваться манипуляциями с одной игрушкой. Таким образом, возникают моторные стереотипии в двигательной сфере. В речи у детей с РАС часто присутствуют повторения каких-либо текстов, набор коротких штампов, эхололий. Также стереотипии могут проявляться в виде манипулировании цифрами [3]. Смена обстановки, перестановка мебели могут вызвать недовольство у аутичного ребенка, т.к. происходит нарушение стереотипий в организации домашнего и школьного быта.

Следует отметить, что жизнь ребенка с РАС состоит из ритуальностей и стереотипий, которые проявляются в определенном маршруте от дома до школы, в определенном отведенном количестве времени для чистки зубов, для приема пищи, в расписании занятий в определенном порядке. Также стереотипии проявляются и в одежде детей, например, одежда должна быть удобной и однообразной: одни и те же носки, джинсы и футболки.

О.С.Никольская в соответствии с глубиной аутизма и степенью

искажения психического развития, выделяет 4 группы аутистического дизонтогенеза. В этих группах оценивается доступность взаимодействия ребенка со средой и качество форм защитной гиперкомпенсации им разработанной.

Выделяет четыре группы детей с РАС:

- первая группа – дети с тяжелыми формами РАС. Для этой группы характерна полная отгороженность от внешнего мира и отсутствие речи. От этой группы детей практически невозможно поймать взгляд, направить внимание, добиться улыбки. Дети имеют наихудший прогноз развития и нуждаются в постоянном уходе и наблюдении.

- вторая группа – дети менее ранимые и более активные во внешней среде, имеют развитую речь. Для данной группы характерно строгое соблюдение стереотипий: важен распорядок дня, рацион питания, избирательность в одежде, выбор способов контакта с близкими, выбор маршрутов. Дети данной группы имеют прогноз лучше, чем у детей первой группы. Если подобрать оптимальный вариант программы коррекции, то этих детей можно подготовить к обучению в школе.

- третья группа – такие дети выглядят уже не отрешенными, не отчаянно отвергающими окружающее, а проявляют стойкий интерес в стереотипной форме. Как правило, такие дети не отстают интеллектуально и в речевом развитии, но имеют трудности во взаимодействии. Для них характерны: экстремальная конфликтность, поглощенность одними и теми же занятиями. со страшными, неприятными, асоциальными явлениями. При адекватной коррекции могут быть подготовлены к обучению в школе.

- четвертая группа – робкие и застенчивые, особо ранимые дети. У детей данной группы взаимодействие с социумом проходит более успешно, чем у детей других групп. Однако их незащищенность и ранимость проявляются в прекращении контакта при ощущении малейшего препятствия и противодействия. Дети могут быть подготовлены к обучению в обычной школе при помощи специалиста, но могут быть и случаи, когда дети готовы к

школе без предварительной помощи специалиста[4].

Таким образом, признаки РАС у детей можно выявить ближе к 2-3 годам. Диагностику проводит врач-психиатр, по МКБ-10 РАС в зависимости от симптоматики может быть закодировано в F84.0 – F84.9 кодах. К общим особенностям развития детей с РАС можно отнести отсутствие длительного зрительного контакта, проявление нарушения социального взаимодействия, нарушение коммуникации, стереотипное поведение. Следует отметить, что стереотипии в жизни ребенка с РАС возникают с самого начала и являются формой его взаимодействия с окружающим миром, пронизывают всю его деятельность. В зависимости от проявления расстройств аутистического спектра, для каждого ребенка нужно прописывать образовательный маршрут, а также как можно раньше начать коррекционную работу для повышения качества жизни ребенка.

1.2. Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей с расстройствами аутистического спектра и их причины

Согласно определению учебного пособия по коррекционной педагогике и психологии: «Эмоция – особая форма психического отражения, которая в форме непосредственного переживания отражает не объективные явления, а субъективное к ним отношение. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают значимость объектов и ситуаций, действующих на субъект, обусловленную отношением их объективных свойств к потребностям субъекта.» Эмоции выполняют функции связи между действительностью и потребностями [41].

Согласно определению из психологического словаря: «Воля - способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т. е. свои непосредственные желания и стремления). Л. С. Выготский и А. Р. Лурия

рассматривали волю как овладение собственным поведением, которое становится возможным благодаря изобретению и употреблению знаков — искусственных «средств поведения». Развитие воли у ребенка начинается с приобретения способности управлять своими движениями, что совершается в окружении взрослых и под их руководством (С. Л. Рубинштейн)» [24].

Сформированность эмоционально-волевой сферы зависит от ряда условий:

1. Эмоции и волевые качества формируются в процессе общения ребенка со сверстниками и взрослыми. При недостаточных эмоциональных контактах может проявляться задержка эмоционального развития.

2. Эмоции интенсивно развиваются в соответствующем возрасту дошкольников виде деятельности - в игре, насыщенной переживаниями.

Одной из актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день является коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с РАС. Право детей с расстройствами аутистического спектра на качественное образование защищено законодательно новой редакцией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, в которых одной из главных задач охраны жизни и здоровья детей является эмоциональное благополучие воспитанников.

Специальный стандарт начального школьного образования для детей с РАС является неотъемлемой частью государственных стандартов начального общего образования детей с ОВЗ. Следует отметить, что дети с расстройствами аутистического спектра при условии вовремя начатого и организованного обучения, которое в свою очередь обеспечивает удовлетворение особых образовательных потребностей, могут реализовать свой потенциал развития в социуме.

Последние годы специалисты образовательных учреждений отмечают

тенденцию роста количества детей, которым сложно вступать в коммуникацию. У обучающихся отмечается поведение, которое не поддается коррекции привычными методами, чаще всего, у таких детей был выявлен ранний детский аутизм. Ранний детский аутизм (РДА) рассматривался с различных точек зрения специалистов разных областей на протяжении многих лет. Стоит отметить, что мнения специалистов по поводу причин возникновения данного нарушения, а также механизмов проявления отклонений в развитии таких детей различаются, также возникают споры о путях реабилитации и лечении. Точки зрения специалистов разных областей сходятся в том, что для детей с аутизмом необходим системный подход к лечению и обучению. Согласно исследованиям в данной области В.В. Лебединским и О.С. Никольской, у детей в спектре наблюдаются искажение эмоционально волевой сферы, которое проявляется в преимущественно отрицательных переживаниях, состоянии тревоги и страха перед социумом [20, 32]. Отмечается, что для деятельности педагога важно понять зону ближайшего развития и индивидуальный образовательный маршрут ребенка, но неравномерное развитие функциональных сфер у детей с РАС усложняет работу. Как отмечает С. С. Морозова: «ребенок с аутизмом в возрасте 5 лет по своему эмоциональному развитию может находиться на уровне двух-трех месяцев, по речевому развитию - на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4 лет, по развитию моторики – на уровне 3 лет» [21, с 48].

Для детей в данной нозологической категории характерны страхи; неадекватность поведения; уход от общения, в том числе, и с близкими; отсутствие понимания и интереса к окружающим.

Повышенная «эмоциональная холодность» у детей с РАС является проблемой для организации положительной коммуникации. Для педагога-психолога важно адекватно оценивать, на какой возраст у ребенка созрел эмоциональный интеллект, чаще всего у детей с РАС он меньше реального возраста. Данная недостаточность в развитии эмоциональной сферы

проявляется в отсутствии адекватной эмоциональной реакции в различных ситуациях. Данное проявление обусловлено неумением ребенком с РАС различать эмоциональные состояния и их проявления у окружающих.

По классификации О. С. Никольской степень выраженности аутизма может быть разной: от наиболее тяжелых до более легких вариантов искаженного развития эмоционально-волевой сферы. Как утверждает Н. Я. Семаго: искажение эмоционального развития сказывается на поведении, на умении его регулировать, что в конечном итоге затрудняет развитие форм самостоятельной жизнедеятельности, адаптации детей [34].

Такие исследователи, как К.С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская говорят о необходимости коррекционной помощи для детей с РАС [32]. Одной из главной области коррекционного воздействия является эмоциональная сфера, развитие которой должно быть на систематической основе, а также проводиться работа должна постепенно. Коррекционными методами могут пользоваться родители, учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель, данные воздействия могут помочь ребенку научиться распознавать свои переживания, а также эмоции окружающих.

У детей со сложным дефектом степень выраженности искажений в эмоционально-волевой сфере может быть разной, однако эти искажения влияют на поведение детей с РАС, а неумение его регулировать сказывается на адаптации детей и затрудняет развитие форм самостоятельной жизнедеятельности. Таким образом, помимо задач по развитию психических процессов особую роль приобретает развитие эмоционально-волевой сферы детей со сложным дефектом, а также адаптация обучающихся с РАС к самостоятельной жизни в обществе.

Существенные изменения в эмоционально-волевой сфере у детей со сложным дефектом происходят только при помощи целенаправленных действий взрослых и в специально организованном обучении. Эмоции детей с РАС основном примитивны, маловыразительны и однообразны.

Итак, эмоции и волевые усилия имеют тесную связь, они способны

мотивировать и подвигнуть человека на определенные действия. Эмоции помогают оценивать информацию для выбора своего поведения в любой ситуации. Эмоциональный интеллект важен для реализации своих планов и достижений. Дети с РАС имеют искажения в эмоционально-волевой сфере. У детей данной категории отсутствует адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях в связи с неумением различать эмоциональные состояния окружающих по их проявлениям (мимике, жестам, движениям). Развитие эмоционально-волевой сферы важно для обучения и дальнейшей жизни детей данной нозологической группы, поэтому коррекционная работа над такими особенностями, как отсутствие эмоционального реагирования, неумение определять эмоции по внешним проявлениям мимики лица, неумение угадывать поведенческие реакции окружающих, неумение регулировать и контролировать свое поведение, должна проходить систематически.

1.3. Теоретический обзор технологий психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

В настоящее время «расстройство аутистического спектра (далее - РАС) является как нарушение психического развития и все наибольшую значимую роль в его преодолении занимают педагогическая и психологическая коррекционная работа. Коррекционно-развивающая работа - это прежде всего система медицинских, педагогических, психологических воздействий, которые способствуют полноценному развитию детей, преодолению отклонений в их развитии и служащих целям адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья или любых детей, испытывающих трудности в обучении и в социальной адаптации в целом» [5, с. 47].

Комплексный подход лежит в основе коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, а именно совместная работа таких

специалистов, как логопеда, психолога, дефектолога, воспитателей и учителей, а также родителей. Ввиду особенностей возраста, а также специфических особенностей у детей с РАС, оставлять в новом месте одних надолго нельзя, нужно действовать поэтапно: уменьшать время присутствия родителей и увеличивать время пребывания в учреждении. Конечно, ввиду такой особенности детей в спектре, как стереотипии, будет верным решением для педагога-психолога начинать и заканчивать занятия определенным ритуалом, а также рекомендуется исключать яркие предметы, они могут спровоцировать негативную реакцию или излишний интерес. Педагоги-психологи на занятии должны быть в одежде спокойных тонов, желательно исключить использование духов.

У обучающегося должно быть свое постоянное рабочее место, а вещи должны лежать всегда на своих местах. Для того, чтобы не вызывать у аутичного ребенка стресс, необходимо соблюдать всеми участниками образовательного процесса определенного распорядка, такие детали важны для успешной коррекционной работы, а также это способствует положительному эмоциональному фону ребенка. В связи с тем, что усвоение знаний у детей с РАС связано с личной заинтересованностью, необходимо на занятиях создавать ситуацию успеха, постоянно стимулировать и поощрять, а в случае возникновений трудностей нужно ребенку помогать их преодолеть. На занятиях рекомендуется использовать как можно больше наглядности. Как только ребенок с РАС осваивается в новой обстановке, можно пробовать на занятии устраивать совместную работу в паре. Данный вид работы помогает аутичного ребенка вводить в общество.

При совместной работе специалистов с ребенком в спектре, правильном подходе и подобранной программе можно достичь хороших результатов. В комплексном подходе в коррекционной работе психолог помогает в адаптации ребенку с РАС в образовательной среде, а также помогает с адаптацией родителям. Также психолог занимается коррекцией негативных установок ребенка, работает с аффективной стороной дефекта. Логопед занимается

коррекцией речевых недостатков, помогает преодолевать мутизм, логофобию. Дефектолог в работе с аутичным ребенком занимается коррекцией эмоционально-волевой сферы и развитием психических процессов. Для качественной коррекционно-развивающей работы важны следующие особенности: создание положительной атмосферы, выполнение заданий в игровой форме, систематическое неоднократное выполнение заданий от простого к сложному для достижения развивающего эффекта. Следует помнить о принципах, на которых основывается коррекционно-развивающая деятельность с детьми с РАС, а именно: упрощенная инструкция к заданию, подготовка индивидуального стимульного материала заранее, уменьшение объема заданий с сохранением сложности.

Психологами в работе с детьми с РАС активно используются следующие технологии:

- игры. При этом игры могут быть различной направленности. Важно, чтобы они были интересны ребенку и сопровождались наглядным материалом в спокойных тонах;

- визуализация. На занятиях целесообразно использовать визуальные правила, визуализация расписания, карточки с инструкциями, индивидуальные методические материалы – подсказки, (числовая линейка, карточка с написанием прописных букв, и т.д.), адаптированные учебные задания;

- сказкотерапия. Это направление в практической психологии, которое использует сказки для развития личности, коррекции поведения, решения воспитательных и образовательных задач. Посредством сказкотерапии можно работать с застенчивыми, неуверенными, тревожными, агрессивными обучающимися; с проблемами вины, стыда, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями; развивать у обучающихся эмоциональную саморегуляцию;

- арттерапия. Для формирования контакта и коммуникации между ребенком и педагогом-психологом, а также между детьми в группе, отлично

помогает справиться с задачей арттерапия. Также арттерапия является отличным подспорьем для того, чтобы ребенок мог почувствовать свою уникальность.

- куклотерапия. Для куклотерапии подходят как обычные куклы, так и куклы-рукавички. Для детей с РАС важно понимать окружающих и быть понятым самому, также важно уметь считывать эмоции по мимике и голосу, этому способствует использование кукол на занятиях. Например, можно от имени куклы ребенку можно задавать вопросы и отвечать. Таким образом, куклотерапия помогает выражать заинтересованность детей с РАС в общении; шутить от имени героя для создания положительной эмоциональной атмосферы; помогает активизировать малоинтересованных детей; помогает детям оценивать поведение персонажей:

- музыкальная и танцевальная терапия. Для специалиста важно наладить контакт с ребенком. Музыка способствует улучшению коммуникации с ребенком с РАС, т.к. может заменить вербальное общение. Для того, чтобы вызвать двигательную активность, развить подражание, можно использовать детские песни на занятиях. На начальном периоде занятий можно использовать следующие песни: «Антошка», «Чунга – Чанга», «Кузнечик», «Песенка крокодила Гены», «Песенки кота Леопольда», «Жили у бабули два веселых гуся» и др.

- изотерапия. Изотерапевтическая практика основана на том, что мысли и переживания человека могут находить выражение в виде образов, чем в словах. Детям с РАС тяжело вербализировать свои эмоциональные состояния, овладеть коммуникативными навыками, поэтому занятия по рисуночной терапии позволяют педагогу или психологу работать с состоянием ребёнка;

- дельфинотерапия. Расширить зону комфорта ребенка с РАС, научить невербальным и эмоциональным контактам, избавиться от фобий поможет дельфинотерапия. Индивидуально составленная программа для ребенка с РАС включает в себя подобранные игровые упражнения с учетом особенностей ребенка. Упражнения с дельфином способствуют стимулированию

физического и психоречевого развития. При дельфинотерапии на занятии присутствует психолог и дельфинолог, они в тандеме помогают сформировать позитивные модели поведения и общения у ребенка с РАС. Так как эндорфины стимулируют мозговую деятельность, улучшают такие психические процессы, как мышление и память, такие занятия будут давать только положительную динамику, ведь к выработке эндорфина на занятиях приводит воздействие на организм ребенка с РАС ультравысокие частоты, исходящие от дельфинов.

Таким образом, при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС необходимо учитывать следующие факторы: своеобразие развития, возраст проявления дефекта и динамику развития. В основе коррекционной программы лежит возможность позволить ребенку чувствовать себя успешным в любой деятельности. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно выделить следующие технологии для коррекции эмоционально-волевой сферы для детей с расстройствами аутистического спектра: игровые, визуальные, арттерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкальная и танцевальная терапия, куклотерапия, дельфинотерапия и другие. Выбор технологии психологом для обучающихся с РАС во многом зависит от возможностей, интересов и личных особенностей младших школьников с РАС.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе МАОУ ООШ № 14 г. Сысерть. Находящейся по адресу - г. Сысерть, ул. Коммуны,1. Образовательная организация реализует адаптированные основные общеобразовательные программы. Количество обучающихся в классе - от 5 до 12 человек. Форма обучения – очная, ДО (домашнее обучение). Срок обучения 9 лет. После 9 класса часть выпускников продолжают обучение в 10 – 11 классах для повышения уровня трудовой подготовки или в образовательных организациях начального профессионального образования.

Режим образовательной организации: рабочий день с 8.00 и завершается в 17.00. После уроков – группа продленного дня, где обучающиеся посещают кружки, спортивные секции, коррекционные занятия. Обучающиеся питаются два раза в день бесплатно. Образовательная организация обеспечивает максимальное комфортное пребывание для развития обучающихся.

В образовательной организации есть свой внутренний устав, традиции, которые создают коллектив, атмосферу, время, Личность. Формируют у обучающихся общие интересы, развивают адекватный социальный статус коллективной жизни, придают коллективным взаимоотношениям определенную прочность, надежность и постоянство

Школа создаёт условия для обучения и воспитания детей с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, со сложной структурой дефекта, тяжёлыми и множественными нарушениями развития, всестороннего их развития на основе создания оптимальных условий для развития механизмов

продуктивного общения у обучающихся и освоения ими моделей коммуникативного поведения, позволяющих решить проблему социальной адаптации и дальнейшей интеграции обучающихся в современное общество.

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимала участие группа обучающихся начальных классов в количестве 5 человек в возрасте 7-10 лет с РАС (рекомендации ПМПК: адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с РАС). Эксперимент проводился в ноябре 2022 года.

В целях конфиденциальности имена и буквы фамилий изменены.

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений ПМПК, наблюдений специалистов школьного психолого-педагогического консилиума), психолого-педагогических характеристик обучающихся, материалов беседы с классным руководителем, собственных наблюдений автора исследования.

1. Владимир С. 1 класс, 7 лет.

Рекомендации ПМПК: АООП НОО обучающихся с РАС, вариант 8.4.

Испытуемый вспыльчивый, эмоционально возбужденный, отрицательно реагирует на шум. Неадекватный крик, неадекватный плач, проявляет физическое сопротивление. Успокаивается с помощью мамы или переключения на другой вид деятельности, который ему интересен. Присутствуют эпизодические агрессивные моменты. Переходит к капризному состоянию, может отказаться от работы, бросает ручку, карандаш, обижается при желании учителя исправить им допущенную ошибку. Во время занятий очень часто отвлекается на любые внешние раздражители, не проявляет желания учиться, медлителен, быстро истощается и устает. Низкий уровень учебной активности и самостоятельности. Стремление к получению знаний отсутствует. Однако с удовольствием выполняет задания в игровой форме (наглядность, конструкторы, дидактические игры).

Интерес к деятельности взрослого выражен устойчиво непродолжительное время. Требуется повторение инструкции с показом того, что следует сделать. При выполнении заданий нет проявления волевых усилий. В процессе деятельности бывает рассеян, необходим эпизодический контроль со стороны. Необходимым мотивирующим фактором является похвала и положительная оценка деятельности. Испытывает сложности с контролем негативных эмоций.

Дисциплинирован и проявляет попытки поведенческого контроля своих одноклассников. Ответственен в выполнении учебных заданий. На переменах самостоятельно организует свою деятельность. Иногда возникают конфликты с одноклассниками на почве недопонимания. Часто вступает в ссоры с одноклассниками и педагогами.

2. Егор Д., 3 класс, 10 лет.

Рекомендации ПМПК: Рекомендована АООП НОО для обучающихся с РАС, вариант 8.4.

Егор чаще не реагирует на эмоциональные проявления другого человека. Реагирует на интонацию человека (может выполнить вербальную инструкцию). Эмоциональный контроль: успокаивается при вмешательстве взрослого или при переключении на другой вид деятельности. Эмоциональный фон неустойчивый.

Ребенок агрессивен. Самоагрессия направлена на избегание какой-либо деятельности и сопровождается криком, физическим сопротивлением. Агрессия проявляется в виде набрасывания на педагога, может бить кулаком, «растягивать» одежду. Подобное поведение сопровождается криком, носит продолжительный характер. Агрессивное поведение чаще направлено на избегание нежелательной для ребенка деятельности.

Реагирует на обращение по имени с первого раза. Понимает слова. Пассивный словарь в стадии формирования. Экспрессивная речь не развита. Реагирует на обращенную речь и прикосновение человека, на интонацию.

3. Михаил Ф., 3 класс, 11 лет

Рекомендации ПМПК: рекомендована АООП НОО для обучающихся с РАС, вариант 8.4.

Михаил не реагирует на проявление эмоций окружающих, внешне проявляет отрешенность. Реагирует на интонацию человека и интересные ему игры и занятия. Чаще всего не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо.

Проявляет явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрирует адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

Нравится решать сенсомоторные задачи (в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, конструктором, лего, пазлами). Проявляет сообразительность в действиях с приборами, телефонами, планшетами.

Иногда излишне требователен, обижается на окружающих, проявляет ярко выраженную агрессию (может топнуть ногой или ударить по столу кулаком, громко кричать).

Эмоционально-волевой самоконтроль нарушен.

4. Максим Б. 3 класс, 10 лет.

Рекомендации ПМПК: рекомендована АООП НОО для обучающихся с РАС, вариант 8.4.

Эмоциональный фон неустойчивый. Ребенок агрессивен. Самоагрессия направлена на избегание какой-либо деятельности, если не нравится задание, то полностью отказывается его выполнять. При случайном прикосновении, резко реагирует, кричит, ему необходимо большое личное пространство. Агрессивность проявляется эмоционально, продолжительными криками. Может подпрыгнуть к взрослому неожиданно и заставить его совершить то или иное действие (чтобы взрослых что-то для него достал с высокой полки – берет его за руку и ведет к месту, показывая, что достать, и для него неважно – это перемена или урок). Нравится рисовать, слушать музыку и играть в дидактические игры с картинками, любит собирать пазлы.

5. Алексей К. 4 класс, 11 лет.

Рекомендации ПМПК: рекомендована АООП НОО для обучающихся с РАС, вариант 8.3.

Алексей во всей своей деятельности стремится к сохранению постоянства и порядка в окружающем пространстве. Аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).

Максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни – избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. С подозрением относится ко всему новому, брезглив, при этом проявляет негативные эмоции, сопровождающиеся негативными репликами. Бывают эмоциональные срывы, если все идет не так, как хотел ребенок, вплоть до проявления агрессии.

В таблице 1 представлены регистрируемые в ходе наблюдения за поведением обучающегося в учебной деятельности проявления эмоционально-волевой сферы испытуемых.

Таблица 1

Проявления эмоционально-волевой сферы у испытуемых, регистрируемые в процессе наблюдения

Проявления эмоционально-волевой сферы	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.
	Владимир 1 кл.	Егор 3 кл.	Миша 3 кл.	Максим 3 кл.	Алексей 4 кл.
Раздражительность	+	-	-	+	+
Усидчивость	-	+	+	-	+
Повышенная возбужденность	+	-	-	+	-
Агрессивность	+	+	-	+	+
Трудность в налаживании контактов	+	+	+	+	+
Неуверенность в себе	-	+	-	+	+
Обидчивость	+	+	+	-	+

Проявления эмоционально-волевой сферы	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.	Имя, кл.
	Владимир 1 кл.	Егор 3 кл.	Миша 3 кл.	Максим 3 кл.	Алексей 4 кл.
Замкнутость	+	+	+	+	+

«+» - эмоциональные проявления регистрируются часто, является типичным для испытуемого

«-» - эмоциональные проявления регистрируются не так часто, является нетипичным для испытуемого

Исходя из полученной информации и наблюдения, можно сделать вывод, что у испытуемых происходит своеобразное развитие эмоционально-волевой сферы. К особенностям развития личности можно отнести тревожность, низкую самооценку, пониженный фон настроения. Исходя из оценки испытуемых их эмоционально-волевой сферы, можно отметить, что у 100% обучающихся были выявлены такие особенности, как замкнутость и трудность в налаживании контактов, как со взрослыми, так и со сверстниками; 80% детей проявляют обидчивость и агрессию, в зависимости от ситуаций; у 60% обучающихся наблюдается неусидчивость, раздражительность и неуверенность в себе; у 40% испытуемых наблюдается повышенная возбужденность. В наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Проблемой является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

2.2. Составление и реализация программы психолого-педагогического изучения эмоционально-волевой сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе констатирующего эксперимента

При проведении констатирующего этапа экспериментального исследования использовались следующие методы: беседа с классным руководителем, наблюдение, психолого-педагогические методики, анализ полученных результатов. Беседа с классными руководителями проводится для того, чтобы понять индивидуальные особенности ребенка, эмоциональные реакции на те или иные события, происходящие в классе.

На протяжении констатирующего эксперимента происходит наблюдение за реакциями детей при выполнении диагностических заданий. Полученные в ходе бесед, наблюдений, диагностирования результаты анализируются. Непосредственно для диагностики эмоционально-волевой сферы у детей с РАС использовались следующие методики (таблица 2).

Таблица 2

Методики для диагностики эмоционально-волевой сферы

Диагностируемый показатель	Методика	Автор
Психоэмоциональное состояние ребенка	Тест «Красивый рисунок»	Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман
Понимание ребенком эмоциональных состояний других людей по мимике	Методика «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике»	С. Д. Забрамная
Уровень развития воли, самостоятельности:	Наблюдение «Диагностика развития воли»	Р. М. Геворкян
- организация деятельности и поступков без - посторонней помощи; выполнение решений без напоминаний; - умение отстаивать свое мнение, без проявления упрямства; - умение самому найти себе		

Диагностируемый показатель	Методика	Автор
занятие и организовать свою деятельность; - способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач		

1. Тест «Красивый рисунок» [6,с.18.].

Авторы: Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман.

Цель: выявить психоэмоциональное состояние ребенка.

Материалы: белый лист А4, цветные карандаши (12-24 цветных карандашей, простой карандаш, ластик).

Инструкция. Усадить ребенка в удобное положение за столом, дать ему белый лист бумаги форматом А4 (если повернет по горизонтали – не страшно), цветные карандаши 12 или 24 цветов. Попросить его нарисовать самый красивый рисунок, все, что захочет, разными карандашами. Если ребенок отказывается это делать или говорит, что не умеет рисовать, подбодрить его такими словами: «У тебя все получится!».

Интерпретация. Если ребенок чаще всего использует темные тона (сочетание черного с коричневым, и синим, и фиолетовым), это может говорить о сниженном настроении, депрессивном или субдепрессивном внутреннем состоянии.

Если все количество многообразных цветовых решений сводится лишь к одному-двум цветам, причем чаще присутствует простой карандаш, если цветовая гамма рисунка бедная, штрихи еле заметны и яркость отсутствует, скорее всего, у вашего ребенка снижение настроения, общее утомление или ослабленность на фоне текущей или недавней болезни, эмоциональное истощение после стресса, понижение общего уровня активности, легкие депрессивные признаки поведения.

Ребенок рисует карандашами очень мягких и светлых оттенков, комбинируя их и сочетая с другими карандашами, близкими по цветовой

гамме? У него может быть высокая чувствительность к окружающему его эмоциональному фону (ребенок остро реагирует на любые события и подолгу их “пережевывает” в себе), повышенная тревожность, неуверенность в самом себе.

Если в подборе цветовой гаммы наблюдается повышенная яркость, резкая контрастность, бросающаяся в глаза, линии и штрихи выполнены с сильным нажимом, возможно, ребенок ощущает высокую эмоциональную напряженность, повышенную тревожность, стресс (использование ярко-красных и темно-красных карандашей приблизительно 70-90% над остальными цветовыми оттенками), агрессивность и конфликтность с кем-либо.

Подобные чувства проявляются чаще всего как в ответ на что-то неприятное, произошедшее ранее с ребенком (обидели в школе, подрался с кем-то, не понят папой или мамой и т.д.), то есть, всегда имеется причина, вызванная психотравмирующей ситуацией.

Если в рисунке преобладают чистые и яркие цвета в разумном сочетании, без выраженного преобладания какого-то одного цвета над другим, если нажим карандаша умеренный, а использование темных оттенков оправдано для подчеркивания общей контрастности (например, обведенные черным колеса машины), можно говорить о благоприятном психоэмоциональном состоянии ребенка, устойчивости к стрессу, хорошем творческом развитии в соответствии с возрастом.

2. «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» [13,с.20].

Автор: С. Д. Забрамная.

Цель: определить понимание ребенком эмоциональных состояний других людей по мимике.

Материалы: картинки с лицом мальчика с различным эмоциональным состоянием (Приложение 1).

Инструкция. Обучающемуся демонстрируют картинки, на каждой из

которых изображено лицо мальчика, отражающее то или иное эмоциональное состояние. Обследуемый наблюдает за эмоциональной реакцией, возникающей у обучающегося при восприятии каждой картинки.

Интерпретация. Обучающиеся с нормальным развитием и сохранной эмоциональной сферой дают адекватную реакцию и понимают ярко выраженное эмоциональное состояние по мимике лица уже в возрасте 4,5-5 лет. Обучающиеся с РАС начинают адекватно реагировать на выражение лица в возрасте 7-8 лет, наиболее доступными для них являются картинки, на которых изображены смеющийся и плачущий мальчик. Эмоции испуга и гнева им, как правило, не понятны и не вызывают ответных реакций.

3. Наблюдение «Диагностика развития воли» [10, с.104-105].

Автор: Р. М. Геворкян.

Цель: установить уровень развития воли, самостоятельности.

Материалы: бланк протокола обследования (Приложение 2).

Инструкция. Классный руководитель на основе наблюдений за ребенком оценивает показатели, представленные в бланке протокола.

Интерпретация. Каждый показатель оценивается в баллах: если показатель проявляется в поведении обучающегося редко, то ставят 1 балл, если иногда, то 2 балла, если часто или всегда – 3 балла.

1-5 – показатели целеустремленности;

6-9 – показатели настойчивости;

10-15 – показатели выдержки;

16-19 – показатели решительности;

20-24 – показатели самостоятельности;

25-28 – показатели инициативности.

По каждому волевому качеству обучающийся может получить от 4 до 15 баллов:

Высокий уровень (14-15 баллов): обучающиеся стремятся к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать

свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач без напоминаний, при этом без упрямства может отстаивать свое мнение.

Средний уровень (9-13 баллов): обучающийся стремится к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеет поставить цель деятельности, но опирается на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняет решение задач с напоминаниями взрослого, при этом может отстаивать свое мнение, если ему это важно.

Низкий уровень (4-8 баллов): обучающийся не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеет поставить цель деятельности, не может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом может отстаивать свое мнение, если ему это важно.

2.3. Анализ результатов психолого-педагогической диагностики эмоционально-волевой сферы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе констатирующего эксперимента

Реализация программы психолого-педагогической диагностики эмоционально-волевой сферы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе констатирующего эксперимента включала количественный и качественный анализ результатов.

1. Тест «Красивый рисунок» Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман (таблица 3).

Характеристика психоэмоционального состояния испытуемых на основе анализа рисунков теста «Красивый рисунок»

Л. А. Венгера, Г. А. Цукермана

Имя Ф.	Класс	Психоэмоциональное состояние
Владимир С.	1	Высокая чувствительность, высокая эмоциональная напряженность, повышенный уровень тревожности
Егор Д.	3	Высокая эмоциональная напряженность, повышенный уровень тревожности, повышенный уровень агрессивности
Михаил Ф.	3	Сниженное настроение, повышенный уровень тревожности, повышенный уровень конфликтности
Максим Б.	3	Сниженное настроение, беспокойство, повышенный уровень тревожности
Алексей К.	4	Сниженное настроение, беспокойство

По результатам проведенного исследования установлено, что только двое детей все-таки попытались нарисовать полноценные рисунки (Б. Максим и К. Алексей), тем не менее, в ходе рисования они испытывали переживание, вследствие этого, у испытуемых было пониженное настроение. Остальные дети не хотели следовать инструкциям (С. Владимир достал фломастеры из портфеля и не захотел рисовать карандашами, Д. Егор чиркал гелевыми ручками, показывал вид, что это вообще не его карандаши, и он не будет ими рисовать). Все 100% участников экспериментального исследования испытывали напряжение, тревожность.

Ф. Михаил долгое время отказывался рисовать, и только когда педагог-психолог хотел забрать уже лист и карандаши, он выдернул их и принялся рисовать. У испытуемых в рисунках преобладали темные цвета, больше всего цветов использовал К. Алексей.

Таким образом, у всех детей отмечается высокий уровень эмоциональной напряженности.

2. Методика «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» С. Д. Забрамная (таблица 4).

Результаты изучения понимания испытуемыми эмоциональных состояний по мимике (методика С. Д. Забрамной)

Имя Ф.	Класс	Распознавание эмоций по мимическому выражению:			
		Радость	Грусть	Испуг	Гнев
Владимир С.	1	+	-	-	+
Егор Д.	3	+	-	-	+
Михаил Ф.	3	+	-	-	-
Максим Б.	3	+	+	+	-
Алексей К.	4	+	+	+	-

Примечание к таблице 4

“+” - назвал верно

“-” - назвал неверно

В результате проведения методики С. Д. Забрамной «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» 100% испытуемых смогли определить такую эмоцию, как радость; 40% младших школьников смогли определить грусть, испуг и гнев.

3. Наблюдение «Диагностика развития воли» Р. М. Геворкян (таблица 5).

Таблица 5

Балльная оценка уровня сформированности волевых качеств у младших школьников с РАС (методика Р. М. Геворкян) на констатирующем этапе

ИФ, класс	Целеустремленность	Настойчивость	Выдержка	Решительность	Самостоятельность	Инициативность
Владимир С., 1 кл.	5	5	5	5	5	5
Егор Д., 3 кл.	5	6	5	5	5	6
Михаил Ф., 3 кл.	5	5	5	5	5	5
Максим Б., 3 кл.	5	6	5	5	7	6

ИФ, класс	Целеустремленность	Настойчивость	Выдержка	Решительность	Самостоятельность	Инициативность
Алексей К., 4 кл.	5	5	5	6	5	5

Таблица 6

Средние показатели уровня сформированности волевых качеств у младших школьников с РАС на констатирующем этапе

Имя, кл.	Среднее кол-во баллов, кол-во %	Уровень сформированности самостоятельности
Владимир, 1 кл.	5 баллов (33.3%)	низкий
Егор, 3 кл.	5,3 баллов (35.3%)	низкий
Михаил, 3 кл.	5 баллов (33.3%)	низкий
Максим, 3 кл.	5,7 баллов (38%)	низкий
Алексей, 4 кл.	5,2 баллов (36,7%)	низкий

Диагностика уровня развития волевых качеств показала, что у 100% младших школьников с РАС низкий уровень, а именно проявляется это в таких волевых качествах, как целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, инициативность. Средний показатель уровня сформированности по всей группе испытуемых составил 5,24 балла (35,32%).

Исходя из полученных данных, у всех испытуемых младших школьников с РАС наблюдается высокий уровень эмоциональной напряженности, методика С. Д. Забрамной показала, что абсолютно все эмоции никому распознать не удалось, что указывает на низкий уровень понимания эмоций у окружающих. Также у 100% обучающихся выявлен низкий уровень сформированности воли. Таким образом, появляется

потребность разработать и реализовать программу для данной группы детей по коррекции эмоционально-волевой сферы.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Программа психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

У младших школьников с РАС эмоционально-волевая сфера не совершенна, у детей эмоции выражаются более примитивно, а также детям сложно определять настроение и эмоции окружающих по мимике. Стоит отметить, что неумение в большинстве случаев понимать эмоции окружающих, дети не лишены собственных эмоций, они также их испытывают. Дети с РАС также часто испытывают страх и тревогу, что может отрицательно влиять на их развитие.

Существенное недоразвитие эмоциональной сферы у обучающихся с РАС проявляется в неустойчивом настроении и эмоциях, быстрой их смене, в возбуждении и плаче, иногда в приступах агрессии к себе или к окружающим. Часто у детей с РАС может возникать чувство страха и беспокойства без причины.

Дети, имеющие трудности в обучении, соответственно имеют низкий эмоциональный психологический статус и нуждаются в психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы.

Совокупность обозначенных проблем определила выбор содержания программы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у обучающихся с РАС. Программа была апробирована в условиях образовательной организации – базы исследования, в рамках реализации

адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с РАС.

Цель программы: коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС.

В соответствии с целью определялись задачи программы:

- формировать у обучающихся с РАС адекватную самооценку;
- развивать навыки сотрудничества в группе;
- способствовать пониманию своего «Я» у обучающихся с РАС;
- развивать способность понимать и выражать эмоциональные состояния при помощи мимики;
- развивать самоконтроль у обучающихся с РАС.

Стиль ведения занятий должен быть эмоциональным и непринужденным. К ребёнку необходимо находить индивидуальный подход, и учитывать его личностные особенности. Занятия проводятся в кабинете педагога-психолога, имеющем 2 зоны: учебную и игровую.

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

К ожидаемым результатам реализации программы можно отнести формирование следующих знаний и умений:

- знают свои индивидуальные особенности и осознают особенности своих сверстников;
- определяют эмоции окружающих по мимике, интонации;
- могут выражать определенные эмоциональные состояния;
- устанавливают связь между эмоциональным состоянием и событием;
- контролируют свои эмоциональные реакции;
- умеют работать в группе, соблюдая очередность в совместной деятельности;

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

В данную программу были включены полифункциональные упражнения, которые могут решать несколько задач и оказывает различное воздействие на обучающихся с РАС: этюды; упражнения (творческого и

подражательно-исполнительского характера); игры с правилами (сюжетно-ролевые, словесные, подвижные); дидактические и развивающие игры; чтение художественных произведений; беседы; рассказы взрослого; свободное и тематическое рисование; релаксация.

Каждое занятие строится по определенному алгоритму:

1. Ритуал приветствия.
2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, танцевальная терапия, цветотерапия).
3. Основное содержание занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия (игротерапия, сказкотерапия, проигрывание ситуаций, этюды).
4. Рефлексия занятия – оценка занятия.
5. Ритуал прощания.

Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие эмоциональной сферы, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы.

Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество.

Последовательность предполагает чередование деятельности. Смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному упражнению, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому упражнению (с учетом утомления детей).

На освоение программы «Коррекция эмоционально-волевой сферы» отводится 1 час в неделю, т.е. 32 часа в год.

Таблица 7

Этапы реализации программы

Этапы	Сроки проведения
Диагностический	2 недели
Установочный	1 неделя

Этапы	Сроки проведения
Коррекционно-развивающий	27 недель – 27 занятий
Контрольно-диагностический	2 недели

Данная программа предполагает проведение цикла из 32 занятий.

Форма проведения занятий – групповая и индивидуальная.

В целях социализации ребенка к окружению можно проводить занятия в группах с детьми, имеющих аналогичные проблемы.

Таблица 8

Календарно-тематическое планирование

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
Диагностика «Это Я»	2	1.Тест «Красивый рисунок» Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман; 2.Методика «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» С. Д. Забрамная; 3.Методика «Диагностика развития воли» Р. М. Геворкян	— Определение эмоционального состояния; — диагностика определения уровня развития; Определение умений детей определять эмоции по мимике	—Стимульный материал к диагностикам (Приложение 1, 2); — листы А4; карандаши
Установочное занятие	1	1.Игра «Встреча» 2.Игра на сплочение “Строим башню” 3. Коллаж “Дерево”	Настраиваются на положительный настрой на общение; — дети подходят друг к другу, рассматривают; — строят общую башню из кубиков под руководством педагога-психолог; — приклеивают листочки с эмоциями	— Кубик; — карандаши; — лист ватмана с изображением ствола дерева; — вырезанные листочки.

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
Грусть	1	1. Игра: «Путешествие на остров плакс». 2. Рассматривание пиктограмм. 3. Упражнение «Зеркало». 4. Рисование и обсуждение грустных лиц. 5. Релаксационное упражнение	— Знакомство с эмоцией «грусть» и ее внешними проявлениями; — рассматривают пиктограммы с эмоцией грусти; — рисуют грустные лица;	— Иллюстрация с эмоцией грусти; — листы А4; — карандаши;
Робость	1	1. Беседа с детьми (рассказ истории). 2. Игра: «Я -лев». 3. Упражнение «Я очень хороший» или «Я очень хорошая». 4. Игра: «Карусель». 5. Релаксационное упражнение «Волшебный сон»	— Знакомство с понятием «робость»; — Изображают льва; — Дети идут 2 раза по кругу, затем воспитатель меняет направление; — выполняют релаксационное упражнение	— клубочек шерсти; — пиктограмма «робость»
Радость	2	1. Игра: «Путешествие на Остров Радости». 2. Рассматривание пиктограмм. 3. Упражнение: «Зеркало». 4. Релаксационное упражнение «Волшебный сон».	— Знакомство с эмоцией «радость»; — учатся выражать свое отношение к окружающим при помощи мимики; — рисуют и обсуждают радостные лица жителей Острова Радости; — выполняют упражнение для эмоционального расслабления.	— Магнитофон, диск с музыкой; — кубик настроения; — объявление — картина с изображением деревни; — листы А4; — карандаши.

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		1. Упражнение: «Солнечный зайчик». 2. Психогимнастика. 3. Игра: «Азбука настроения». 4. Игра: «Доброе животное». 5. Упражнение: «Все эти лица радостные».	— Выполняют упражнение на релаксацию; — дети учатся понимать, осознавать свои и чужие эмоции; — учатся действовать по команде при выполнении упражнения.	— Игровые карточки с изображениями шести персонажей, которые выражают которые выражают шесть настроений (радость, горе, самодовольств, испуг, агрессия,
Страх	2	1. Беседа о чувствах (радости, робости, страхе). 2. Игра: «Азбука настроения». 4. Этюд «Страх» 5. Рассмотрение пиктограмм. 5. Упражнение: «Зеркало»	Знакомятся с эмоцией «страх»; — слушают педагога-психолога, пытаются участвовать в диалоге; — определяют, какие детали подходят к каждому смайлику, учатся определять эмоции по картинкам; — разыгрывают этюд-показывают, как мальчик боится: голову откидывают назад, вытягивают плечи, изображают мимику страха (брови поднимаются высоко, расширяются глаза); — выполняют релаксационное упражнение	— Карточки с изображениями эмоций; -картинки-смайлики; — одежда для смайликов - шапки, варежки, сапоги; — стул для разыгрывания этюда;

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		<p>1. Игра: «Путешествие на страшный остров».</p> <p>2. Рисование и уничтожение детьми своих страхов.</p> <p>3. Игра «Собери жителя».</p> <p>4.«Воздушный шарик».</p>	<p>— Слушают звуковое письмо и отправляются в путешествие на страшный остров;</p> <p>— рисуют страх на бумаге и рвут ее;</p> <p>— собирают лицо жителя</p>	<p>— Запись звукового письма;</p> <p>— бумага А4;</p> <p>— карандаши;</p> <p>— детали для сборки лица с эмоцией страха</p> <p>— воздушный шарик</p>
Удивление	2	<p>1. Беседа о чувствах (робости, радости, страхе, удивление).</p> <p>2. Проигрывание сценки «Живая шляпа».</p> <p>3. Этюд «Дракон кусает хвост».</p> <p>4. Рисование и обсуждение удивленных лиц жителей удивительного острова.</p> <p>5.Упражнение «Ленивая кошечка».</p>	<p>— Знакомство с эмоцией «удивление»;</p> <p>— проигрывают сценку;</p> <p>— разыгрывают этюд: пытаются изобразить дракона;</p> <p>— дорисовывают рот на заготовленном рисунке - лице.</p> <p>— выполняют релаксационное упражнение</p>	<p>— бумага А4 с заготовленными лицами;</p> <p>— карандаши</p> <p>— шляпа</p>
		<p>1. Игра: «Путешествие на удивительный остров».</p> <p>2.Рассматривание пиктограмм.</p> <p>3.Игра «Встреча с другом».</p> <p>4.Релаксационное упражнение «Волшебный сон».</p>	<p>— Слушают звуковое письмо и отправляются на удивительный остров;</p> <p>— рассматривают пиктограммы;</p> <p>— изображают встречу с другом;</p> <p>— выполняют релаксационное упражнение.</p>	<p>— Звуковое письмо;</p> <p>— пиктограммы;</p>
Самодовольство	1	1.Проигрывание сценки «Мышка - хвастунья».	— Знакомятся с чувством «самодовольство»;	— Мешочек;

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		2.Игра «Подари подарок». 3. «Волшебный мешочек». 4.Упражнение «Воздушный шарик».	— играют в игру; — выполняют упражнение с мешочком — выполняют релаксационное упражнение.	— воздушный шарик
Злость	1	1.Проигрывание сценки «Сердитый дедушка». 2.Игра: «Колокольчики». 3.Игра «Доброе животное». 4.Упражнение «Уходи злость, уходи!»	— Знакомятся с эмоцией «злость»; — рассматривают пиктограмму злости; — проигрывают сценку с использованием эмоции злости; — проигрывают игру; — выполняют релаксационное упражнение.	— Колокольчик; — два шарфика; — пиктограмма с изображением злости.
Стыд, вина	1	1.Проигрывание сценки «Косточка». 2. Этюд «Стыдно лениться». 3. Тренинг эмоций. Рисование эмоций: стыд, вина, злость, самодовольство. 4. Игра «Дождь в лесу»	— Знакомятся с эмоцией «стыд, вина» — проигрывают сценки; — дорисовывают лицам эмоции; — играют в игру на снятие напряжения	— Карандаши; — листы А4 с заготовленными лицами
Отвращение, брезгливость	1	1. Проигрывание сценки «Соленый чай». 2.Рассматривание пиктограмму 3. Упражнение: «Волшебный мешочек». 4.Этюд «Грязь». 5. Игра «Дождь»	— Знакомятся с эмоцией «отвращение, брезгливость»; — рассматривают пиктограмму с эмоцией отвращения — выполняют упражнение — разыгрывают этюд; — играют в	— пластмассовые чашки; — мешочек; — пиктограмма с эмоцией отвращения

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
			релаксационную игру.	
Гнев	1	1. Игра: «Путешествие на остров злюк». 2. Рассматривание пиктограмм. 3. Этюд «Три медведя». 4. Упражнение «Зеркало». 5. Упражнение «Ленивая кошечка»	— Знакомятся с эмоцией «гнев»; — рассматривают пиктограмму с эмоцией гнева; — выполняют упражнение — выполняют релаксационное упражнение	— пиктограмма с эмоцией гнева; — три чашки; — три ложки; — три тарелки; — зеркало
Радость и горе	1	1. Упражнение «Наши чувства». 2. Игра: «Знакомство с гномами». 3. Рассматривание пиктограмм 4. Рисование гномов веселых и грустных. 5. Прощание с гномами.	— Закрепляют понимания таких эмоций, радость и горе; — играют; — рассматривают пиктограммы; — дорисовывают гномам эмоции; — выполняют релаксационное упражнение	— пиктограммы с эмоциями радости и горя; — карандаши; — заготовки с изображениями гномов
Радость и Гнев	1	1. Чтение сказок «Лиса и журавль» и «Мужик и медведь». 2. Беседа по сказкам. 3. Рассматривание мимики и пантомимики героев сказок. Обсуждение. 4. Упражнение «Закончи предложение». 5. Игра «Медведь и пчелы».	— Закрепление понятий «Радость и гнев»; — пытаются ответить на вопросы по сказке; — рассматривание иллюстраций с героями сказок; — выполняют упражнение; — игра на снятие напряжения	— иллюстрации к сказкам «Лиса и журавль» и «Мужик и медведь».
Радость, горе, страх	1	1. Игра «Пять картинок». 2. Игра: «Колобки». 3. Этюд «Хорошая погода». Обсуждение этюда	— Пользуются символами при восприятии и моделировании эмоциональных состояний;	— Набор из пяти картинок, изображающие эмоции радости, грусти, удивления,

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		4. Упражнение «Спящий котенок»	— играют — разыгрывают этюд; — выполняют релаксационное упражнение	страха, гнева;
Удивление, страх, гнев	1	1. Этюд «Кот». Обсуждение этюда. 2. Этюд «Плохая погода». Обсуждение этюда. 3. Этюд «Погода изменилась». Обсуждение этюда. 4. Рисование эмоций	— Закрепляют понятия удивления, страха и гнева; — разыгрывают этюды; — рисуют эмоции; — рисуют эмоции на заготовленных смайликах	— Зонт; — смайлики-заготовки; — карандаши
Мир эмоций	1	1. Упражнение «Определи эмоцию». 2. Игра «Подбери пару». 3. Упражнение «Герои сказок». 4. Игра «Маски» 5. Упражнение «Солнышко и тучка»	— Закрепляют понятие «эмоции»; — выполняют игры и упражнения; — выполняют релаксационное упражнение	— Карточки к игре «Подбери пару»
Анализ эмоций	5	1. Упражнение «Назойливая муха». 2. Игра «Боба - зоопарк». 3. Упражнение «А-ах!». 4. Игра «Скажи по-разному». 5. Упражнение «Дышать правильно»	— Выполняют упражнение-пытаются согнать муху с лица закрытыми глазами; — Играют в интерактивную игру; — Играют, выполняют упражнение; — Выполняют релаксационное упражнение	— Презентация к игре «Боба - зоопарк»

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		1.Игра «Лото настроений» 2. Игра «Подари улыбку». 3. Игра «Газета». 4. Анализ ситуации. 5. Упражнение «Ток».		
		1. Игра «Лото настроений». 2. Игра «Подари улыбку». 3. Игра «Газета». 4. Анализ ситуации. 5. Упражнение «Ток».	— Играют (задача – показать эмоцию, указанную на карточке, так, чтобы её отгадали другие; — играют игры, настраивающие на положительные эмоции; — выполняют релаксационное упражнение.	— карточки, иллюстрирующие различные эмоции
		1. Упражнение «Пять картинок». Беседа по вопросам. 2. Упражнение «Ромашка эмоций»: 3. Сказка о самообладании. 4. Упражнение «Пожалуйста».	— Пользуются символами при восприятии и моделировании эмоциональных состояний; — на листочках ромашки пишутся эмоции, каждый вытягивает и изображает свою эмоцию. — слушают сказку, обсуждают; — учатся действовать по команде при упражнении «Пожалуйста»	-Набор из пяти картинок, изображающие эмоции радости, грусти, удивления, страха, гнева; -листочки-ромашки; -карандаши;
		1. Упражнение «Пять картинок».	— Пользуются символами при	-Набор из пяти картинок,

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		2. «Рассказы о детях». 3. Игра: «Одуванчик». 4. Игра: «Подарок».	восприятии и моделировании эмоциональных состояний; — слушают рассказы, обсуждают эмоции; — упражняются в умении действовать по сигналу, ходить по кругу, соблюдая форму круга, развивать чувство ритма.	изображающие эмоции радости, грусти, удивления, страха, гнева; -книга Б.Житкова «Рассказы о детях».
Закрепление знаний о чувствах, эмоциях	4	1. Игра: «Паровозик с именем». 2. Игра: «Азбука настроения». 3. Упражнение: «Кого-куда». 4.Релаксационное упражнение «Волшебный сон».	— играют в игру, направленную на гармонизацию осознания имени; — играют в эмоционально-коммуникативную игру; — дети выбирают в игре тех детей по портрету, которых можно посадить за праздничный стол/ нужно успокоить/ кого обидел воспитатель — выполняют релаксационное упражнение.	— Портреты детей с различными выражениями эмоций
		1. Творческая мастерская: «Вздохмаченные человечки». 2. Игра: «Цветик - семицветик». 3. Игра: «Карусель». 4.Упражнение «Дышать правильно».	— рисуют свое настроение; — дети вставляют геометрические фигуры с изображением эмоций в лепестки, а затем	— Цветок из картона со съёмными лепестками (7 лепестков разных цветов и

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
			<p>присоединяют к серединке; — Дети идут 2 раза по кругу, затем воспитатель меняет направление движения, говоря: «Поворот». Играющие поворачиваются, перехватывая шнур левой рукой и идут в другую сторону.; — Выполняют релаксационное упражнение</p>	<p>серединка цветка, в каждом лепестке вырезано по одной геометрической фигуре, на каждом лепестке написано по одной цифре (от 1 до 7); — шнурок.</p>
		<p>1. Упражнение «Будильник». 2. Упражнение «Театр масок». 3. Упражнение «Картина природы». 4. Упражнение «Настроение и цвет». 5. Упражнение «Воздушный шарик».</p>	<p>— Выполняют упражнение на снятие психоэмоционального напряжения; — выполняют упражнение на развитие умения понимать эмоции окружающих через проигрывание эмоционального состояния; — упражнение на саморефлексию эмоционального состояния — выполняют релаксационное упражнение</p>	<p>— Планшет, изображения картин природы, ламинированные бланки с контурами лиц, фломастеры на водной основе, влажные и сухие салфетки, цветные карандаши, бланки с таблицей «смайликов» и изображением контурных фигур.</p>
		<p>1. Упражнение «Будильник».</p>	<p>— Выполняют упражнение на снятие</p>	<p>Распечатанные карточки с эмоциями;</p>

Тема	Количество часов	Игры, упражнения	Содержание деятельности обучающихся	Оборудование
		2.Танцы под музыку К. Сен-Санса «Карнавал животных»:«Аквариум» 3.«Карнавал животных»: «Слон» 4.Упражнение «Что я чувствую сегодня». 5.Упражнение «Спящий котенок»	психоэмоционального напряжения; — Танцуют под музыку, изображая животное — выполняют упражнение: выбирает картинку с эмоцией, которую он испытывает; — выполняют релаксационное упражнение	— запись с музыкой К.Сен-Санса «Карнавал животных»: «Аквариум», «Слон»
Диагностика «Это Я»	2	1.Тест «Красивый рисунок» Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман; 2.Методика «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» С. Д. Забражная; 3.Методика «Диагностика развития воли» Р. М. Геворкян	— Определение эмоционального состояния; — определение умений детей определять эмоции по мимике — диагностика определения уровня развития воли	—Стимульный материал к диагностикам (Приложение 1, 2); — листы А4; — карандаши

Конспекты занятий к программе психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра представлены в Приложении 4.

3.2. Анализ результатов повторной диагностики эмоционально-волевой сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе контрольного эксперимента

Результаты апробации программы по коррекции эмоционально-волевой сферы обучающихся с РАС, проанализированы с количественной и качественной стороны.

1. Тест «Красивый рисунок» Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман.

Таблица 9

Характеристика психоэмоционального состояния испытуемых на основе анализа рисунков теста «Красивый рисунок» Л. А. Венгера, Г. А.

Цукермана на контрольном этапе

ИФ	Клас с	Психоэмоциональное состояние
Владимир С.	1	Сниженное настроение, повышенный уровень тревожности, беспокойство
Егор Д.	3	Сниженное настроение, повышенный уровень тревожности, беспокойство
Михаил Ф.	3	Сниженное настроение, повышенный уровень тревожности
Максим Б.	3	Сниженное настроение, беспокойство
Алексей К.	4	Сниженное настроение, беспокойство

После частичной апробации программы установлено, что произошли некоторые изменения в психоэмоциональном состоянии. Все дети следовали инструкциям и нарисовали рисунки цветными карандашами. Если сравнивать цветовой фон рисунков, то исчезла уже резкая штриховка в темных тонах, больше стало мягких тонов, тем не менее, общий серый фон по-прежнему присутствует. Итак, следует отметить, что высокий уровень эмоциональной напряженности сменился сниженным настроением, присутствует ещё беспокойство, поэтому коррекционную работу следует продолжать.

2. Методика «Выявление понимания обучающимися эмоциональных состояний по мимике» С. Д. Забрамная.

Таблица 10

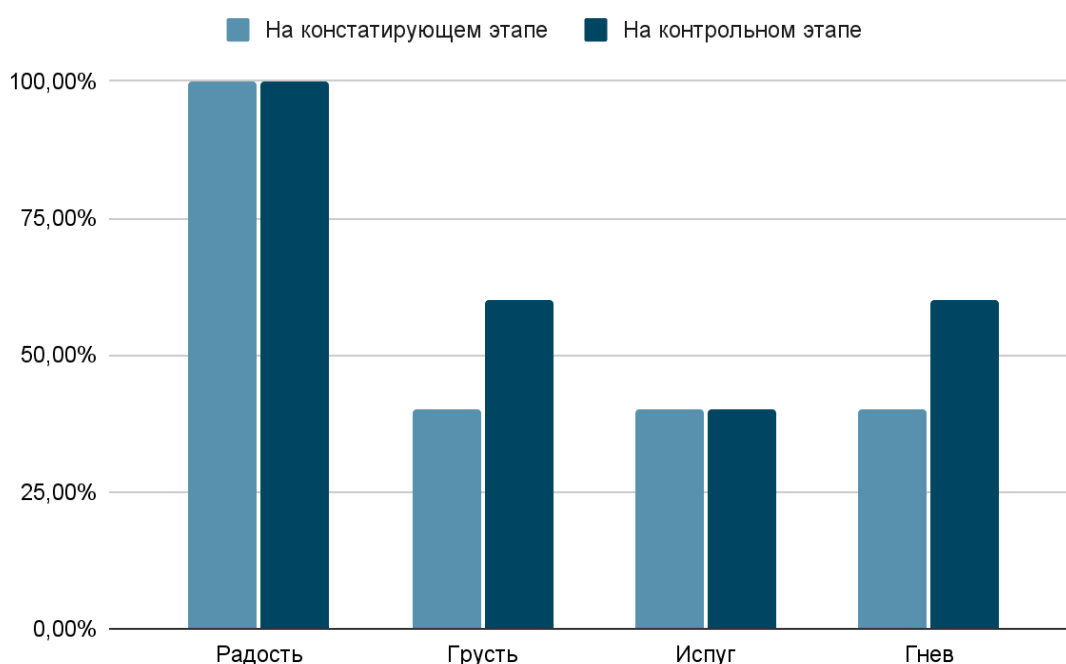
Результаты изучения понимания испытуемыми эмоциональных состояний по мимике (методика С. Д. Забрамной) на контрольном этапе

Имя Ф.	Класс	Распознавание эмоций по мимическому выражению			
		Радость	Грусть	Испуг	Гнев
Владимир С.	1	+	-	-	+
Егор Д.	3	+	+	-	+
Михаил Ф.	3	+	-	-	-
Максим Б.	3	+	+	+	+
Алексей К.	4	+	+	+	-

Примечание к таблице 10

“+” - назвал верно

“-” - назвал неверно



Результаты изучения понимания испытуемыми эмоциональных состояний по мимике (рис. 1)

Исходя из полученной информации на констатирующем и контрольном этапах, можно отобразить динамику на диаграмме (рис.1).

На занятиях по программе дети в игровой форме познакомились с эмоциональным состоянием по мимике. Если на констатирующем этапе только 40% испытуемых смогли определить грусть, испуг и гнев, то после формирующего эксперимента в ходе контрольной диагностики грусть и гнев смогли определить 60%, но испуг по-прежнему определили только 40%. Эти данные подтверждают, что занятия дали положительную динамику.

3. Наблюдение «Диагностика развития воли» Р. М. Геворкян.

Таблица 11

Результаты диагностики уровня сформированности волевых качеств у младших школьников с РАС на констатирующем этапе, баллы

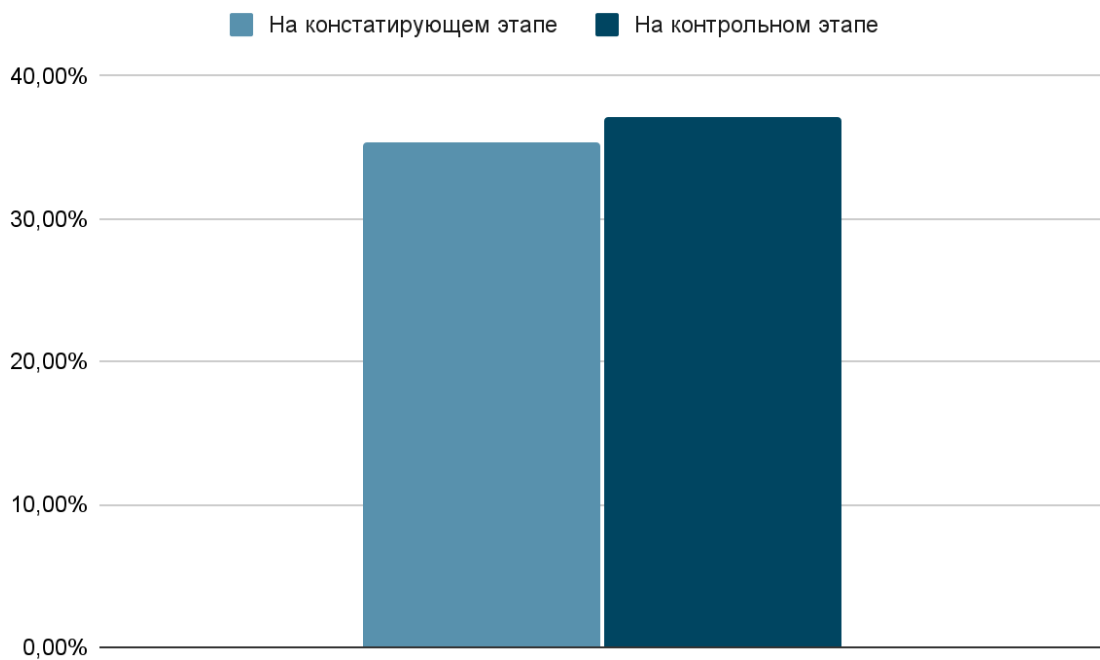
ИФ, класс	Целеустремленность	Настойчивость	Выдержка	Решительность	Самостоятельность	Инициативность
Владимир С., 1 кл.	5	5	6	5	5	6
Егор Д., 3 кл.	5	6	5	5	6	6
Михаил Ф., 3 кл.	5	6	5	5	5	5
Максим Б., 3 кл.	5	6	5	7	7	6
Алексей К., 4 кл.	6	5	5	6	6	7

Таблица 12

Средние показатели уровня сформированности волевых качеств у младших школьников с РАС на контрольном этапе

Имя, кл.	Среднее кол-во баллов, кол-во %	Уровень сформированности самостоятельности
Владимир, 1 кл.	5,3 баллов (35,3%)	низкий
Егор, 3 кл.	5,5 баллов (36,7%)	низкий
Михаил, 3 кл.	5,2 баллов (34,7%)	низкий

Имя, кл.	Среднее кол-во баллов, кол-во %	Уровень сформированности самостоятельности
Максим, 3 кл.	6 баллов (40%)	низкий
Алексей, 4 кл.	5,8 баллов (38,7%)	низкий



Уровень сформированности волевых качеств у группы испытуемых до и после реализации программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы (рис.2)

Диагностика уровня развития самостоятельности на контрольном этапе исследования показала, что по сравнению с предыдущими данными на констатирующем этапе показатели по всей группе испытуемых сменились с 35,32% (низкий уровень) до 37,08% (низкий уровень), что указывает на то, что по-прежнему преобладает низкий уровень, но тем не менее динамика по всей группе испытуемых составила 1,76%.

Следует сделать вывод, что у младших школьников с РАС высокий уровень эмоциональной напряженности сменился на сниженное настроение,

что говорит о некотором повышении эмоционального фона. Показатели у испытуемых при узнавании эмоции по количеству верных ответов с 55% до 65%, что указывает на динамику в 10%, а показатели по уровню сформированности волевых качеств остались на низком уровне, но динамика присутствует и составляет 1,76% по всей группе испытуемых, а именно увеличилось с 35,32% до 37,08%. Таким образом, представленная в работе программа показала свою эффективность.

3.3. Методические рекомендации в адрес специальных психологов по использованию программы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Специалист, применяющий данную программу, реализует принципы организации формирующей работы:

- индивидуальный и дифференцированный подход;
- принципы личностно-ориентированной педагогики (безусловное принятие любого ребенка, предоставление ему возможности свободного выбора в рамках регламентированной деятельности);
- принцип доступности (опора на уровень развития ребенка);
- принцип наглядности - демонстрация упражнений, этюдов, моделирование ситуаций, игр, помощь ребёнку в выполнении заданий;
- принцип систематичности и последовательности заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи коррекционно-развивающей работы;
- принцип научности лежит в основе применения технологий, способствующих развитию эмоциональной и личностной сферы детей с РАС;
- максимальное использование организации жизнедеятельности детей для формирования элементов самосознания (режимные моменты, прогулка, свободная игра, занятия и т.д.).

Педагогические средства: специально организованная среда; специально организованные занятия; игры (подвижные, сюжетно-ролевые, с игрушками); работа с книгой; диагностика и контроль; рисуночные методы.

Формы работы:

- индивидуальная;
- беседы работа со сказкой;
- игры (словесные, подвижные, сюжетно-ролевые, с игрушками);
- релаксационные упражнения;
- психогимнастические этюды и элементы;
- работа с книгой;
- социальные истории.

Структура занятий включает в себя, как правило, три основных этапа: подготовительный (повторение пройденного, проверка домашнего задания, подготовка к восприятию материала, настрой на занятие), основной (изложение учителем нового материала, работа по теме, выполнение развивающих упражнений), подведение итогов и выводы. Для проведения занятий составлена картотека игр на коррекцию эмоционально-волевой сферы младших школьников с РАС, в частности у детей с РАС необходимо снять агрессию, снизить напряжение, тревожность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе, согласно цели и задачам исследования, была изучена работа специального психолога по преодолению нарушений формирования эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического типа.

В теоретической части выпускной квалификационной работы рассмотрены такие аспекты изучаемой темы, как психолого-педагогическая характеристика детей с РАС, особенности эмоционально-волевой сферы у детей с РАС и их причины, технологии психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с РАС.

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что изучение эмоционально-волевой сферы у младших школьников с расстройствами аутистического спектра является важной областью теоретического и практического исследования и требует дальнейшего изучения.

В практической части исследования были подобраны методики, диагностирующие уровень развития эмоционально-волевой сферы обучающихся с РАС.

После частичной апробации программы у младших школьников с РАС высокий уровень эмоциональной напряженности сменился на сниженное настроение, что говорит о некотором повышении эмоционального фона. Показатели у испытуемых при узнавании эмоции по количеству верных ответов с 55% до 65%, что указывает на динамику в 10%, а показатели по уровню сформированности волевых качеств остались на низком уровне, но динамика присутствует и составляет 1,76% по всей группе испытуемых, а именно увеличилось с 35,32% до 37,08%. Таким образом, представленная в работе программа показала свою эффективность.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М., 2004. 205 с.
2. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма : кн. для студентов и аспирантов. М., 2006. 256 с.
3. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. № 2. С. 46-67.
4. Баенская Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма // Дефектология. 2008. № 4. С. 11-19.
5. Буракова Е. К., Федосенко Н. В. Аутизм: пути преодоления проблемы // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 2 (6). С. 3-11.
6. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. М., 2017. 182 с.
7. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : ил. рук. М., 2003. 160 с.
8. Виноградова А. А., Невзорова М. А. Инклюзивное обучение и воспитание как условие для адаптации детей с аутизмом // Наука и образование. 2020. Т. 3, № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44276657> (дата обращения: 10.08.2022).
9. Воронков Б. В., Рубина Л. П. Аутизм : диагностика у взрослых и детей. СПб., 2018. 220 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1983. Т. 5. 368 с.
11. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм : мед. и пед. воздействие : кн. для педагогов-дефектологов. М., 2003. 144 с.
12. Груздева О. В. Детская практическая психология : учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2010. 229 с.

13. Епинатьева О. С. Неизвестный аутизм // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. Т. 9, № 12. С. 554-556.
14. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» : пособие для психол.-мед.-пед. комиссий. М., 2003. 39 с.
15. Изард К. И. Психология эмоций. СПб., 1999. 464 с.
16. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика : учеб. пособие. М., 2004. 288 с.
17. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., 2007. 783 с.
18. Казарян Э. Э., Лихобабина Л. В. Аутизм - большой мир в маленьком человеке: проблема диагностики аутизма в России // Актуальные вопросы современной медицины : материалы 71-й итоговой науч. конф., 14-17 апр. 2014 г. / Дальневост. гос. мед. ун-т, Хабаровск, 2014. С. 317-319.
19. Калинина Р. Р. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников и младших школьников. Ярославль, 2007. 92 с.
20. Клевитов С. И. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6 (134). С. 133-138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25584099> (дата обращения: 03.06.2022).
21. Коротких В. М., Магамедэминова М. М., Полякова С. Р. Проблемы аутизма в современном мире // Молодой ученый. 2020. № 7 (297). С. 299-300. URL: <https://moluch.ru/archive/297/67441/> (дата обращения: 11.09.2022).
22. Линдсли Д. Б. Эмоции // Экспериментальная психология / ред.-сост. С. С. Стивенс. М.. 1960. С. 132-151.
23. Макушкин Е. В., Макаров И. В., Пашковский В. Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019. Т. 119. № 2.

С. 80-86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37133540> (дата обращения: 12.04.2022).

24. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 12.06.2022).

25. Морозов С. А., Морозова Т. А. Аутизм в России: история научных исследований и практической помощи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 3. С. 4-19.

26. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога. М., 2007. 176 с.

27. Мухарямова Л. М., Савельева Ж. В., Яхин К. К. Диагностика аутизма: взаимодействие врачей и родителей в интересах ребенка // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т. 11, № 3. С. 644-653. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44144423> (дата обращения: 11.08.2022).

28. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма, сенсорные аспекты аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2016, Т. 14. № 3. С. 42-48.

29. Немов Р. С. Психология : учеб. для пед. вузов : в 3 кн. М., 2013. Кн. 1. 688 с.

30. Немов Р. С. Психология : учеб. для пед. вузов : в 3 кн. М., 2013. Кн. 2. 609 с.

31. Нестерова А. А. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра : практ. рук. для педагогов. М., 2016. 190 с.

32. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок : пути помощи. М., 2010. 288 с.

33. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. М., 2016. 460 с.

34. Олейниченко А. С. Аутизм: обзор проблемы и характеристика современных путей решения // Шаг в науку : сб. ст. по материалам III науч.-практ. конф., 20 дек. 2019 г. / Моск. город. пед. ун-т. М., 2019. С. 172-175.

35. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2006. 112 с.
36. Основная общеобразовательная школа № 14 г. Сысерть : [сайт]. URL: школа14-сысерть.рф (дата обращения: 03.09.2022).
37. Пашковский В. Э. 10 лекций об аутизме : учеб. пособие. М., 2021. 136 с.
38. Плаксунова Э. В. Исследование психомоторики детей с аутизмом // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. 2009. № 4. С. 78-79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12795818> (дата обращения: 16.07.2022).
39. Плаксунова Э. В. Характеристика нарушений двигательной сферы у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2008. № 2. С. 50-62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39565349> (дата обращения: 16.08.2022).
40. Подольская О. А., Яковлева И. В. Ранний детский аутизм : особенности и коррекция : учеб. пособие. Елец, 2020. 83 с.
41. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие. М., 2000. 181 с.
42. Программа развития МАОУ СОШ на 2021-2025 гг. // Основная общеобразовательная школа № 14 г. Сысерть : [сайт]. URL: <http://shkola14.sysert.ru/образование/> (дата обращения: 01.08.2022).
43. Психологи об оказании психологической помощи детям с ранним детским аутизмом / А. А. Раевский [и др.] // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2020. Т. 65, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologi-ob-okazanii-psihologicheskoy-pomoschi-detyam-s-rannim-detskim-autizmom> (дата обращения: 06.06.2022).
44. Разживина М. И., Заболотская В. А. Особенности адаптивного поведения детей с аутизмом // Личность в меняющемся мире : здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8, № 2 (29). С. 201-215. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43048282> (дата обращения: 16.11.2022).

45. Сансон П. Психопедагогика и аутизм : опыт работы с детьми и взрослыми. М., 2008. 208 с.
46. Саттари П. Дети с аутизмом. СПб., 2005. 224 с.
47. Смирнова Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 37-49.
48. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей : диагност. критерии, коррекц. работа, психол. методики. Ростов н/Д, 2004. 160 с.
49. Современный психологический словарь : учеб. пособие / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб., 2008. 490 с.
50. Спиваковская А. С. Психотерапия : игра, детство, семья : в 2 т. М., 2000. Т. 1. 304 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.09.2022).
52. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС. URL: <https://autism-frc.ru/> (дата обращения: 12.11.2022).
53. Фролова С. В. Клинико-психологическая структура искаженного развития. URL: http://do.rsmu.ru/fileadmin/user_upload/psf/Lekcija_8_SPiKRO_distant_26.03.pdf (дата обращения: 03.09.2022).
54. Чигренец А. Н. Понятие, признаки раннего детского аутизма и стратегии поддержки детей с ранним детским аутизмом // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования : сб. науч. ст. Междунар. конф., 20-24 окт. 2015 г. / Алтайс. гос. ун-т. Барнаул, 2015. С. 2248-2249. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24750277&pff=1> (дата обращения: 12.10.2022).

55. Чуприков А. П., Хворова А. М. Программы комплексной психолого-педагогической коррекции развития ребенка с расстройствами спектра аутизма. М., 2015. 48 с.

56. Чуркин А. А., Мартюшов А. Н. Практическое руководство по применению МКБ-10 в психиатрии и наркологии. М., 2010. 132 с.

57. Янушко Е. А. Использование методов совместного рисования в работе с аутичным ребенком // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 8, № 3. С. 64-69.