

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

**Развитие самосознания личности детей младшего школьного возраста с
расстройствами аутистического спектра**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой специальной
педагогике и специальной
психологии канд. пед. наук,
доцент Г. Г. Зак

дата

подпись

Исполнитель:
Казанцева Диана Октаевна
обучающийся СП-2031z гр.

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	8
1.1. Понятие «самосознание» как научный феномен	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра	12
1.3. Особенности развития самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра в младшем школьном возрасте.....	20
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	28
2.1. Характеристика образовательной организации и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования	28
2.2. Программа психолого-педагогической диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	29
2.3. Анализ результатов реализации программы психолого-педагогической диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе эксперимента	34
ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА....	39
3.1. Психолого-педагогическая программа, направленная на развитие самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра	

младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.	39
3.2. Методические рекомендации в адрес педагогов-психологов и родителей по реализации программы, направленной на развитие самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА» (В. Г. ЩУР)	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МЕТОДИКА «ПОЛОВОЗРАСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ» (Н. Л. БЕЛОПОЛЬСКАЯ).....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. МЕТОДИКА «КАКОЙ Я?» (Р. С. НЕМОВ)	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. КОНСПЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС (1 КЛАССА).....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС 1 КЛАССА НА ТЕМУ: «РАДОСТЬ».....	76

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования. В настоящее время количество людей с расстройствами аутистического спектра довольно велико. По статистике, в течение последних 10 лет число детей, страдающих аутизмом, резко увеличилось с 1 случая аутизма на 10000 детей в 2005 году до 1 случая на 68 детей в 2015 году. Большинство иностранных и российских ученых отмечают, что такие лица обладают специфическими психологическими особенностями. Большинство людей, страдающих аутизмом, вне зависимости от состояния интеллекта проявляют ограниченный характер поведения и интересов, однообразие двигательной активности. У взрослых с РАС часто возникает чувство одиночества, изоляции, низкая самооценка, они подвержены стрессу. Низкий уровень самосознания связан с повышенным физическим, эмоциональным и социальным риском.

Актуальность темы связана с тем, что согласно официальным статистическим данным и результатам исследований, к началу школьного обучения выявляется значительное число детей, характеризующихся несформированной системой представлений о себе как о самоценной личности. По исследованию В. Е. Кагана распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) среди детей колеблется от 6 до 17 случаев на десять тысяч детей [29, с. 18]. При этом расстройства аутистического спектра чаще обнаруживают у мальчиков, чем у девочек. Психологическая диагностика и разработка психолого-педагогической программы представляется необходимой в целях профилактики нарушений в сфере самосознания детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Степень разработанности, место и значение в науке и практике. Изученная теоретическая и практическая часть проблемы самосознания у взрослых пациентов с РАС чрезвычайно незначительна и неопределенна. В исследовании больных в возрасте 18-37 лет с синдромом Аспергера (высокофункциональный аутизм) отмечены ключевые симптомы этого

заболевания, которые формируются в раннем детском возрасте. Эта картина включает в себя затруднения в восприятии, переработке, осознании эмоционального состояния в себе и в окружающих, неадекватные психологические реакции, неустойчивые когнитивные функции, обеспечивающие социальные отношения. Отмечается, что при взрослении пациентов клиническое положение аутизма размывалось, а характерные проявления, например, стремление к самостоятельности и погружению «во внутренний мир», существенно сглаживаются.

Особенное значение для исследования психологических особенностей лиц, с РАС, приобретает исследование в контексте психолого-педагогической коррекции, реабилитации и психологической коррекции. При достаточно большом разнообразии существующих методов, подкрепленных эмпирическими исследованиями, самосознание и его аспекты нередко выделяются как самостоятельные мишени различных интервенций. Гораздо больше внимания уделяется корректировке конкретных проблем и развитию основных коммуникационных навыков, подготовке, саморегуляции поведения, с целью того, чтобы дать возможность продуктивному и самостоятельному человеку.

Объект исследования – самосознание детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования – специфика развития самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Цель – выявление специфики самосознания личности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра; составление программы развития самосознания личности у детей данной нозологической категории.

Задачи:

1. Проанализировать научные источники по проблеме развития самосознания личности у детей с расстройствами аутистического спектра.
2. Составить и реализовать программу психолого-педагогической

диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

3. Разработать психолого-педагогическую программу, направленную на развитие самосознания детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

4. Составить методические рекомендации для педагогов и родителей в помощи по формированию самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра.

Методика исследования. В рамках экспериментального исследования с целью выявления специфики самосознания личности у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра были использованы методики «Какой я?», «Лесенка», «Половозрастная идентификация».

Структура выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, а также включает в себя пять таблиц и пять приложений.

В первой главе выпускной квалификационной работы рассмотрены теоретические основы развития самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра.

Во второй главе выпускной квалификационной работы изложено теоретико-практическое обоснование программы педагогического изучения самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра.

В третьей главе выпускной квалификационной работы изложено теоретическое обоснование программы формирования самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ограничение исследования. Контингент респондентов, задействованных в экспериментальном исследовании, составляют обучающиеся, которым ПМПК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с

расстройствами аутистического спектра (АООП, вариант 8.1, 8.2, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

Базой исследования является государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Понятие «самосознание» как научный феномен

Социальная психология выделяет три ключевые области, влияющие на развитие и формирование личности: деятельность, взаимодействие с другими и самосознание. Наивысшей точкой развития сознания считается самосознание — умение человека не просто отражать окружающую действительность через призму собственного внутреннего мира, но и осознавать этот внутренний мир, переживать его и воспринимать себя как бы со стороны. Осознание себя как стабильной, устойчивой сущности предполагает наличие внутренней согласованности, константности личности. Иными словами, человек способен оставаться собой, сохраняя свою индивидуальность и аутентичность даже в изменяющихся обстоятельствах, вне зависимости от внешних факторов.

Самосознание – это метод самопознания, итогом которого становится сформированное представление о собственной личности, называемое "Я-концепцией". Уильям Джемс выделил два аспекта: "чистое Я" как субъект познания и "эмпирическое Я" как объект познания [25, с. 88]. Познание осуществляет не абстрактное сознание, а личность, обладающая самосознанием, используя внутренние инструменты: образы, представления и понятия. Особое значение имеет самооценка – восприятие своих качеств, талантов и побуждений.

Таким образом, представление о себе, являясь результатом самосознания, служит и его неотъемлемой частью, необходимым условием для дальнейшего развития. Исследователь И. С. Кон подчеркивает усиливающееся осознание условности различий между активным и рефлексивным "Я" как ключевую тенденцию в современных исследованиях

самосознания. [32, с. 37].

Изучение непосредственного процесса самосознания выявило большую трудность по сравнению с исследованием его итогов или результатов. Остаются без ответа вопросы о механизмах формирования представлений человека о себе, его стремлениях и внутренних операциях. Существующие психодиагностические подходы и инструменты не учитывают эти аспекты. Традиционно психодиагностика самосознания ориентирована на идентификацию сформированных представлений о себе. При этом постулируется и обосновывается тезис, что "Я-концепция" является не только результатом самосознания, но и значимым фактором, определяющим поведение человека. Это внутреннее образование оказывает существенное влияние на выбор направления деятельности, поведение в ситуациях принятия решений и межличностные взаимодействия.

Самовосприятие можно разделить на две составляющие: осознание себя и личное отношение к себе. В течение жизни индивид узнает о себе новую информацию, формируя определенный набор знаний о собственной личности, который составляет содержательную основу его "Я-концепции". Однако эти знания не являются нейтральными: аспекты, вызывающие эмоциональный отклик или подвергающиеся оценке, становятся основой для формирования более или менее стабильного самоотношения. Важно отметить, что не все аспекты личности осознаются в полной мере – некоторые детали могут оставаться за пределами сознания или быть трудноуловимыми; отдельные элементы самовосприятия могут оказаться недоступными для полного понимания.

Согласно воззрениям У. Джеймса, даже эти два ключевых утверждения, касающиеся структуры "Я-образа" – а именно, идея знания о себе и чувства по отношению к себе как составляющих "Я-концепции", а также положение о её сознательной и бессознательной компонентах – дают возможность осознать ряд фундаментальных методологических трудностей, с которыми сталкивается психодиагностика самосознания [25, с.93].

Основные задачи самосознания индивида заключаются в том, чтобы осмыслить причины и результаты собственных действий, оценив их объективно. В случае негативной оценки открывается перспектива для последующего саморазвития или модификации поведения, чтобы предотвратить внутренний диссонанс.

Ключевыми задачами являются самоидентификация и формирование уникальной личности, сохранение аутентичности независимо от обстоятельств, а также развитие навыков самопомощи в сложные периоды жизни.

Социализация подразумевает расширение и углубление коммуникаций индивида с окружающими, группами и социумом в целом, формируя его самоидентичность. Формирование образа "Я", или самосознания (восприятия себя), – это не моментальный процесс, а постепенное развитие на протяжении жизни, обусловленное множеством социальных факторов. В. С. Мерлин выделял четыре стадии в этом процессе: осознание своей отдельности от внешнего мира, осознание себя как деятельного субъекта, осознание собственных психологических характеристик и эмоциональная самооценка, и, наконец, социально-этическая самооценка или самоуважение, возникающее на базе приобретенного опыта взаимодействия и деятельности [41, с. 254].

Самосознание характеризуется следующими признаками:

Во-первых, это отделение себя от окружающего мира, восприятие себя как независимой сущности, существующей отдельно от физического и социального окружения.

Во-вторых, понимание собственной деятельности и способности контролировать свои действия – ощущение себя как управляющего.

В-третьих, осознание себя посредством сопоставления с другими людьми, признание возможности наличия у себя качеств, наблюдаемых у окружающих.

В-четвертых, способность к моральной самооценке и рефлексии, то

есть к анализу и осознанию собственных внутренних переживаний.

Внутреннее единство личности поддерживается непрерывностью ее опыта сквозь пространство и время. Способность помнить минувшее, проживать текущий момент и строить планы на будущее, в совокупности с постоянной активностью разума, позволяет индивиду ощущать себя как целостную сущность.

Это единство складывается из:

1. Понимания личных целей и побуждений, как краткосрочных, так и долгосрочных ("Я как активный деятель").

2. Знаний о собственных качествах, как существующих, так и тех, к которым личность стремится ("Актуальное Я" и "Идеальное Я").

3. Когнитивных представлений о себе, то есть самовосприятия ("Я как объект наблюдения").

4. Эмоционального отношения к себе, выражающегося в самопринятии.

Таким образом, в параграфе 1.1. можно сделать вывод, что самосознание является сложной многокомпонентной системой, открытой к саморегуляции, где каждый элемент обладает разветвленной структурой и множеством взаимосвязей. В связи с этим в научных трудах практически не существует полного описания и объяснения всех составляющих самосознания и механизмов их взаимодействия в рамках одной теории. Более того, исследование самосознания имеет неоднородный характер, что выражается в подробном анализе когнитивных и эмоциональных аспектов самосознания при недостаточном внимании к его поведенческой составляющей. Это создает пробелы в понимании полной картины самосознания, где поведенческие элементы остаются на второстепенном плане, а внимание концентрируется на других, более развитых компонентах. Таким образом, актуально развитие более комплексных исследований, которые бы объединили все аспекты самосознания для более глубокого понимания его структуры.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Лео Каннер определил три ключевые характеристики синдрома раннего детского аутизма (РДА):

1. Аутистические проявления, заключающиеся в специфических переживаниях.

2. Повторяющееся и монотонное поведение, включающее в себя признаки навязчивости.

3. Нетипичное отклонение в развитии речи.

Как правило, признаки аутизма становятся заметными в возрасте от 3 до 5 лет [20; с.62].

Признаки могут включать:

1. Отсутствие зрительной фиксации, в особенности на лицах и их элементах, а также избегание прямого контакта глазами с окружающими.

2. Появление ранних улыбок происходит в срок, однако они не адресованы конкретному человеку. Улыбку не вызывают смех или радостные события, как это обычно наблюдается у детей.

3. Ребенок демонстрирует незаинтересованность в присутствии других людей, не выражает желания быть на руках и предпочитает оставаться в кроватке.

4. Распознавание знакомых людей присутствует, но эмоциональный отклик при этом кратковременный и не выраженный.

5. Проявление нежности вызывает непостоянную реакцию: порой ребенок игнорирует ласку, а порой выказывает явное отторжение. Даже если он и ощущает потребность в ласке, это чувство быстротечно.

6. Отношение к дискомфорту крайне противоречиво: он может болезненно реагировать на малейшие изменения, например, в графике кормления, либо оставаться совершенно безучастным к происходящему, не проявляя никаких положительных эмоций. Стремление к взаимодействию

также непоследовательно: одни избегают общения, другие демонстрируют безразличие.

8. Для этих детей типичны повторяющиеся действия, варьирующиеся от простых взмахов руками до сложных, ритуализированных последовательностей.

9. Ребенок привержен рутине и порядку, предпочитая, чтобы все вещи находились на своих местах. Любое изменение в одежде воспринимается как серьезное потрясение. Иногда он может настойчиво повторять одни и те же звуки, или проявлять интерес к запаху и вкусу различных предметов.

10. В его игровом поведении проявляются стереотипные действия. В отличие от типичных детей, которые в песочнице создают постройки, опираясь на воображение, ребенок с аутизмом повторяет однообразные действия, например, монотонно пересыпает песок. Он не взаимодействует с другими детьми и не проявляет к ним интереса.

11. Моторные навыки развиваются дисгармонично – неуклюжесть и резкость движений могут сочетаться с причудливыми, неестественными движениями.

12. Необычные, интенсивные и устойчивые страхи могут возникнуть довольно рано. Это постоянное, неопределенное беспокойство может сопровождаться конкретными фобиями, такими как боязнь электроприборов, или трансформированными страхами. Например, страх перед белым цветом, возникший из-за ассоциации с тетей в белом халате, делавшей укол (который вызвал боль) [12, с.79].

Аутизм, описанный Л. Каннером, выделяется у детей отчуждением от окружающего мира, трудностями в установлении социальных связей, а также дисгармоничным развитием различных областей: умственной, речевой, двигательной и эмоциональной. У детей наблюдается слабое понимание разницы между живыми существами и неживыми предметами, повторяющееся поведение, отсутствие склонности к имитации и слабая реакция на внешние раздражители. Взаимодействие с близкими людьми

носит симбиотический либо безразличный характер, проявляясь в отсутствии эмоциональной отдачи, иногда вплоть до полного избегания контакта [15, с.123].

Нарушение привычного распорядка дня или внедрение незнакомых объектов способно спровоцировать враждебность, направленную как на окружающих, так и на себя. У детей наблюдается застывшее выражение лица, взгляд, устремленный в никуда, отсутствие отклика на прямой взгляд. Движения становятся резкими, повторяющимися, часто передвигаются на носках. Речевое развитие замедляется, возникают трудности с артикуляцией, отсутствует интонационная выразительность, голос колеблется от громкого к тихому. Общение в форме диалога для них практически недоступно. В некоторых случаях речь восстанавливается до уровня 6-8 лет. Характерной чертой детского аутизма является относительная сохранность способности к абстрактному мышлению. Особенно заметны перемены в игровой деятельности. Игры часто однообразны и лишены какого-либо сюжета [25, с. 93].

Аутизм Каннера, проявляющийся у детей, отличается выраженным неприятием любых изменений в устоявшемся распорядке дня. Начиная с раннего возраста, наблюдаются отклонения в базовых инстинктах: могут возникнуть проблемы с питанием, сложности с засыпанием, а реакции на окружающую среду либо отсутствуют, либо проявляются в виде повышенной сенсорной чувствительности. Наиболее четко аутизм проявляется в период от 3 до 6 лет. К 5-6 годам некоторые признаки аутизма могут частично сглаживаться, однако при этом интеллектуальное развитие часто замедляется.

Значительный вклад в формирование медицинского и социального подхода к данной проблеме внес Л. С. Выготский в своей работе "Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства", опубликованной в 1983 году. Он предоставил всесторонний анализ специфики развития личности ребенка с аутизмом, полагая, что эти

особенности возникают в результате сложного взаимодействия биологических, социальных и психологических факторов. Выготский считал, что целенаправленные воздействия должны быть направлены на содействие развитию человека. Л. С. Выготский подчеркивал, что наличие значительного потенциала здоровых и нереализованных способностей, а также неравномерное проявление дефектов в различных аспектах психики, открывает широкие возможности для социальной адаптации, восстановления и дальнейшего развития при создании благоприятных условий, активном использовании средств социальной защиты и образовательных возможностей, а также при поддержке взрослых [7, с. 126].

Диагностика расстройств аутистического спектра (РАС) базируется на ключевых признаках, включающих аутистические черты, склонность к стереотипным действиям, трудности с адаптацией к переменам в окружении и раннее выявление (до 2,5 лет) характерных признаков нарушенного развития.

При наличии общих проявлений, наблюдается значительное разнообразие в других симптомах. При этом, основные симптомы могут существенно отличаться по своему характеру и степени выраженности. Это приводит к существованию множества вариантов с разнообразными клинико-психологическими картинами, различным уровнем социальной адаптации и отличающимися прогнозами.

Такие варианты требуют дифференцированного подхода к коррекции, включая как медицинскую, так и психологическую помощь.

К. С. Лебединская, основываясь на этиопатогенетическом подходе, предложила классификацию, выделяющую 5 типов РАС:

1. РАС при различных заболеваниях центральной нервной системы.
2. Психогенный аутизм.
3. РДА шизофренической этиологии.
4. При обменных заболеваниях.
5. При хромосомной патологии.

Автор приходит к выводу, что при наличии разнообразных расстройств центральной нервной системы органический аутизм часто сопровождается признаками психоорганического синдрома. Это выражается в замедленной психической активности ребёнка, трудностях с моторикой, ухудшении памяти и концентрации внимания. Кроме того, у детей выявляются отдельные неврологические признаки, такие как симптомы гидроцефального синдрома, органические изменения, фиксируемые на ЭЭГ, и редкие судорожные эпизоды. Как правило, наблюдается запаздывание в формировании речи и умственных способностей.

Трудности, с которыми сталкиваются дети с РАС шизофренической природы, включают в себя проблемы с установлением социальных связей, эмоциональную отрешённость, низкую активность, повышенную внушаемость, недифференцированность эмоций и замедленное развитие речевых и психомоторных навыков. В отличие от других форм РАС, аутизм психогенного происхождения может регрессировать при создании благоприятной воспитательной среды. Тем не менее, пребывание ребёнка в неблагоприятных условиях в первые три года жизни может привести к устойчивому развитию аутистических черт и нарушению речевого развития.

У детей с расстройствами аутистического спектра, обусловленными шизофренией, наблюдается значительная изоляция от окружающего мира и затрудненное взаимодействие с другими людьми. У них ярко выражена разобщенность психических процессов, размывание границ между реальностью и субъективным восприятием, глубокое погружение в собственные переживания, болезненные воспоминания и нереалистичные фантазии, а также могут присутствовать зачаточные формы бреда и галлюцинаторные явления. В связи с этим их поведение часто кажется странным, необычным и вычурным.

Кроме того, у них может присутствовать продуктивная психопатологическая симптоматика, проявляющаяся в навязчивых страхах, ощущениях потери собственной личности (деперсонализация) и

переживаниях, схожих с галлюцинациями, но не являющихся ими в полной мере (псевдогаллюцинации). Аутистический синдром, как и другие отклонения в развитии, характеризуется крайней сложностью и дисгармоничностью клинической картины и психологической структуры нарушений, представляя собой относительно редкую форму детской патологии развития [42, с. 98].

Ключевые характеристики расстройств аутистического спектра, вне зависимости от конкретной клинической картины, включают в себя следующее:

1. Заметное отсутствие или существенно сниженная потребность во взаимодействии с другими людьми.

2. Стремление к созданию барьеров, ограждающих от окружающего мира.

3. Приглушенные эмоциональные проявления по отношению к близким, включая мать, вплоть до полной эмоциональной отрешенности.

4. Затруднения в различении одушевленных существ и неодушевленных предметов. В связи с этим, таких детей порой ошибочно воспринимают как агрессивных, так как они могут, например, дергать другого ребенка за волосы или толкать его, словно игрушку. Подобные действия указывают на нечеткое понимание различий между живым и неживым.

5. Сниженная реакция на визуальные и слуховые стимулы нередко становится причиной обращения родителей к офтальмологу или терапевту. Однако, убеждение в том, что у ребенка проблемы со зрением или слухом, часто оказывается неверным. Напротив, дети с аутизмом обладают повышенной чувствительностью к даже самым слабым раздражителям.

6. Способность поддерживать константность восприятия, то есть стремление к сохранению идентичности в изменяющейся среде по Л. Каннеру.

7. Неофобия, или страх перед новизной, является ранним признаком

аутизма у детей. Это проявляется в неприятии изменений, таких как смена места жительства, перестановка мебели, новая одежда или обувь.

8. Повторяющееся поведение, проявляющееся в стереотипных и часто простых движениях. Примеры включают вращение кистями рук перед лицом, манипуляции пальцами, выгибание плеч и предплечий, раскачивание телом или головой, прыжки и другие подобные действия.

9. Нарушения речи при расстройствах аутистического спектра многообразны. Они варьируются от полной утраты речи при более выраженных формах РАС до повышенной, но избирательной вербальной активности, когда пациенты заикливаются на определённых фразах и выражениях, постоянно повторяя понравившиеся слова. Зрительный контакт при РАС также специфичен, часто проявляется в избегании взгляда глаза в глаза, «бегающем» взгляде или взгляде мимо. При этом у детей с РАС хорошо развито периферическое зрение. От них сложно что-либо спрятать, и создаётся впечатление, что они "видят затылком" или "сквозь стены", как часто отмечают родители и педагоги.

10. Наблюдается повторяющееся поведение в игре, проявляющееся в манипулировании предметами, изначально не предназначенными для игры (например, шнуры, крепежные детали, инструменты, емкости и пр.). Игрушки также могут использоваться нетрадиционно, становясь заместителями других предметов. Дети с РАС могут подолгу крутить предметы, перемещать их или переливать жидкости.

Они часто предпочитают проводить время в одиночестве, чувствуя себя комфортнее, находясь наедине с собой. Взаимодействие с матерью может принимать разные формы. Наряду с безразличием, когда ребенок не проявляет реакции на присутствие или отсутствие матери, возможна и симбиотическая связь: ребенок испытывает беспокойство в разлуке с матерью, не желая оставаться без неё, при этом не проявляя нежности в её присутствии. Эмоциональные проявления у детей с РАС характеризуются ограниченностью и однообразием. Радость чаще всего возникает, когда

ребенок предоставлен сам себе и занимается вышеупомянутыми стереотипными занятиями.

Различные клинические и психологические типы расстройств аутистического спектра указывают на неодинаковые патогенетические процессы, лежащие в основе развития этого нарушения, а также на различия в генетических факторах, способствующих его возникновению.

Следовательно, понимание и учет этих клинико-психических вариаций РАС необходимы при разработке индивидуализированных программ коррекции и психолого-педагогической поддержки для детей с аутизмом.

Аутистические проявления становятся заметными уже в раннем возрасте, примерно с 15 месяцев, и окончательно формируются к трем годам.

Аутизм может проявляться как в легкой, так и в более выраженной форме. У некоторых детей симптомы аутизма становятся более заметными после начала посещения школы, однако это может быть связано с адаптацией к новой среде, новым людям и школьной атмосфере.

У детей, имеющих расстройства аутистического спектра, наблюдается специфическое поведение, характеризующееся ригидными стереотипами. Это может проявляться в виде повторяющихся простых действий, таких как взмахи руками или подпрыгивания, а также в форме сложных ритуалов. Нередко встречается деструктивное поведение, включая агрессию, направленную на себя или окружающих, крики, негативизм и другие подобные проявления. Кроме того, для таких детей характерно слабое понимание окружающей действительности и узкий, необычный круг интересов, отличающийся стереотипностью. Их поведение часто обусловлено импульсивными, противоречивыми эмоциями, желаниями и представлениями, и зачастую имеет свою, внутреннюю логику [15, с.67].

Таким образом, в параграфе 1.2. можно обозначить, что из-за значительной неоднородности состава детей с расстройствами аутистического спектра, необходимо, чтобы диапазон различий в требованиях и содержании их начального школьного образования был

максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям каждого ребенка: это должно включать как обучение, сопоставимое по уровню и срокам с образованием их нормально развивающихся сверстников, так и возможность получения специального (коррекционного) образования на протяжении всего начального школьного этапа. Следует выделить, что даже наиболее удачливые дети с РАС нуждаются в специальной поддержке для того, чтобы удовлетворить их уникальные образовательные потребности при получении начального образования.

1.3. Особенности развития самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра

В 1990-е годы, в рамках исследования, проведенного Ютой Фрит и её командой [5, с.89], изучались особенности мышления людей с аутизмом, как детей, так и взрослых. Было установлено, что им часто не хватает способности, известной как "теория разума". Это означает, что они испытывают трудности с пониманием того, что другие люди могут думать и как они могут воспринимать окружающий мир.

Для оценки этого навыка у детей применялся знаменитый тест "Салли-Энн". В этом тесте ребенку показывают двух кукол, Салли и Энн, а также предмет, помещенный в одну коробку, и другую, пустую. Затем, пока Салли отсутствует, Энн перекладывает предмет из первой коробки во вторую. Ребенка спрашивают, в какой коробке Салли будет искать предмет по возвращении. Верный ответ – в первой, поскольку Салли не видела перемещения предмета. Однако дети с аутистическим спектром часто указывают на вторую коробку, демонстрируя неспособность учитывать точку зрения Салли и предполагая, что ее знания совпадают с их собственными.

Это явление переключается с теориями Жана Пиаже о детском эгоцентризме, согласно которым, нормальные дети обретают способность понимать чужую точку зрения примерно к пяти годам. У людей с РАС эта

способность может быть нарушена даже во взрослом возрасте. Можно провести параллель с недостатком или ослаблением самосознания у аутистов. В обоих случаях, и для развития "теории разума", и для самосознания требуется способность посмотреть на себя со стороны, что предполагает отделение от непосредственной ситуации и выход за рамки текущего момента [14, с. 47].

Когда индивид не способен идентифицировать объекты и присваивать им значение, что происходит с его сознанием? В таком состоянии он оказывается поглощенным непосредственным восприятием текущего момента. Это состояние можно охарактеризовать как полное погружение в сенсорный опыт. Вследствие различной чувствительности каналов восприятия, когда одни обострены, а другие приглушены, может возникнуть сенсорная дезинтеграция, часто наблюдаемая при аутизме. Одним из ее проявлений является потеря ощущения собственного тела. В таких случаях ребенок может проводить длительное время, занимаясь сенсорной самостимуляцией (стиммингом), например, повторяющимися движениями рук перед лицом. Это позволяет ему структурировать хаотичный поток сенсорной информации. Дети могут увлеченно прыгать, монотонно качаться и т. д., существуя в мире ощущений, а не значений.

Задержка в развитии навыков коммуникации начинается с подавления рефлекса взгляда в глаза и последующего этапа разделенного внимания. Ребенок остается изолированным от мира, не имея возможности научиться взаимодействовать с ним, что приводит к неспособности к обучению.

Современные методы лечения детских форм РАС, такие как АВА-терапия, основанная на поведенческих подходах, направлены на формирование и закрепление необходимых условных рефлексов. Указательный жест становится первым и важнейшим знаком в жизни человека, предшествующим использованию слов в качестве значимых символов [5, с. 216].

В некотором роде, указание пальцем – это наиболее "открытый" способ

выражения, поскольку его собственное значение минимально, и оно может быть направлено на любой объект, попадающий в поле зрения. Этот потенциал порождает в сознании осознание отсутствия чего-либо. Это осознание изначально неясно, но развивается с приобретением ребенком слов и общепринятых способов обозначения. В этом возрасте сознание легко принимает любые возможности расширения границ возможного. К ним относятся, например, воображение, сюжетно-ролевые и организованные игры, сказки, детская любовь к юмористическим нелепицам и многое другое. Дети стремятся выйти за рамки настоящего момента и делают это с энтузиазмом. Однако это возможно благодаря первичным стимулам, таким как разделенное внимание в раннем детстве, а затем – освоение указательного жеста. Дети с РАС, испытывающие трудности с развитием разделенного внимания, словно ограничены миром настоящего. У них не формируется понимание потенциального, независимо от возможностей их сознания. Вся деятельность сознания ребенка с РАС сосредоточена на сенсорном взаимодействии с окружающим миром в текущий момент времени. Изначальная структура сознания ребенка может быть условно названа эгоцентричной. Этот термин часто использовался Пиаже, например, при описании эгоцентрической речи. [8, с. 42]. В раннем возрасте ребенок проявляет эгоцентризм, обусловленный неспособностью понять перспективу другого человека, что связано с незрелостью понимания психических процессов. Эгоцентризм является нормальным этапом детского развития, однако не характерен для взрослого человека, которому свойственна экцентрическая позиция.

У людей с расстройствами аутистического спектра часто наблюдается ограниченная способность к рефлексии. Это связано с тем, что в детстве, из-за ограниченного взаимодействия с окружающими, они не усваивают их внутренние представления. Вероятно, у них не формируется экцентрическая структура самосознания, присущая взрослым. При глубоком аутизме сознание может сводиться к простой сенсорной вовлеченности, что

подтверждается наблюдениями за аутичными индивидами, занимающимися повторяющимися самостимулирующими действиями. Представляет интерес изучение сознания при менее выраженных формах аутизма, когда становится возможной некоторая внешняя активность, и исследователи допускают наличие планирования действий и "внешней экспансии". Особую ценность представляют автобиографические отчеты людей с аутизмом, которым удалось преодолеть это состояние и достичь определенного уровня социализации. Показательным примером служит повесть Ирис Юханссон «Особое детство». Писательница упоминает о своей бессвязной речи в детстве, подчеркивая, что даже длительная социализация не помогла ей полностью преодолеть восприятие только «здесь и сейчас». Частое использование третьего лица при повествовании о себе, трудности в освоении телесных ощущений и самоидентификации – все это типичные признаки расстройств аутистического спектра. Тем не менее, некоторые фрагменты книги позволяют предположить наличие определенного уровня самоанализа у автора в период написания. Несмотря на повествование в третьем лице, сам факт автобиографического описания требует специфической формы субъектности. У людей с легкой формой РАС рефлексия, понимание окружающих и особенно теория разума продолжают развиваться на протяжении всей жизни. Это свойственно и нейротипичным людям, но для лиц с легким РАС данная тенденция особенно выражена. К примеру, И. Юханссон в зрелом возрасте начала работать с проблемными подростками, что, безусловно, свидетельствует о развитой способности к эмпатии. Следовательно, формирование эксцентрической субъектной позиции у них – процесс, длящийся всю жизнь, в отличие от большинства нейротипичных людей, у которых он завершается в юности [60, с.157-162].

При тяжелых формах аутизма восприятие не формирует значения объектов и не обнаруживает взаимосвязи между элементами окружающей среды. Ему не свойственна эксцентрическая организация. На следующей стадии возникает эксцентрическая организация: появляется определенная

рефлексия, выражающаяся в форме самоописания от третьего лица. Это представляет собой значительный прогресс для каждого человека с аутизмом – освоение языка. Отсутствие речи исключает возможность самоописания. Остается неясным, присутствует ли у таких индивидов хоть какая-то форма рефлексии. Теоретически, для рефлексии речь не обязательна; достаточно интернализировать других, воспринимая их взгляд. Хотя сложно представить рефлексия у аутиста без владения речью, окончательный вывод делать преждевременно. Если овладение коммуникативной речью происходит хотя бы в некоторой степени, то понимание мира и рефлексивные процессы становятся более доступными. Начиная с этого момента, можно говорить о развитии самосознания.

Люди, страдающие расстройствами аутистического спектра, нередко используют третье лицо, говоря о себе. В более выраженных случаях, довольно часто они обращаются к себе во втором лице. Например, когда ребенка спрашивают: «Ты хочешь есть?», он, ощутив голод, может повторить этот же вопрос: «Ты хочешь есть?», даже с сохранением вопросительной интонации. Это указывает на то, что он использует речь, но, возможно, не осознает в полной мере смысл произносимых слов, как это понимаем мы. Со временем, форма глагола во втором лице может трансформироваться в третье, и получается фраза: «Ты хочет есть!», как будто «ты» является его именем. Подобный этап развития встречается и у нейротипичных детей, однако, как представляется, он быстро проходит, уступая место третьему лицу: «Петя хочет есть». У детей с аутизмом же эта стадия может затянуться на продолжительное время. Вероятно, ребенок в данном случае не обращает внимания на разговоры окружающих между собой, что могло бы помочь ему понять правила употребления местоимений «Ты» и «Я». Но проявлять интерес к тому, что не связано непосредственно с ним, аутисту сложно. Ему трудно выйти за рамки своего непосредственного опыта и текущего момента. Если предположить, что местоимение «Ты» используется как имя собственное, то можно допустить наличие у него самосознания, но еще не

рефлексии. Он обладает тем, что психиатры-феноменологи называют «минимальным Я», то есть способностью относить свои мысли и действия к самому себе [16, с. 231].

Достижение второй фазы развития, характеризующееся использованием социальной речи и корректным применением местоимения "Я", является значительным прогрессом для людей с РАС, даже если посещение школы невозможно. Тем не менее, возможно обучение различным жизненным навыкам (что О. Никольская называет "уровнем экспансии") [42, с. 49]. У этих детей могут случаться эпизоды "ухода в себя", проявляющиеся в виде истерик, однообразных криков, бессмысленных повторяющихся движений, указывающих на нарушение баланса между процессами возбуждения и торможения. Это объясняется тем, что изначально эти дети испытывали повышенную чувствительность и подавление определенных сенсорных каналов, что нарушало типичное формирование возбуждающих и тормозящих мозговых структур.

На третьем этапе формируется зачаточная модель психики, что влечет за собой развитие рефлексии и базового нормотипичного самосознания. На этом этапе становится очевидной эксцентричность индивида. В сущности, такого субъекта уже трудно классифицировать как аутичного, хотя у него может наблюдаться пониженная (и даже выраженная) социальная активность, эпизоды стимминга и даже моменты "выпадения". Эти высокофункциональные аутисты сохраняют специфическое восприятие окружающего мира, проявляющееся, например, в неспособности понимать юмор, иронию, скрытые смыслы и намеки, что, вероятно, требует развитой способности к эмпатии и пониманию чужой точки зрения. Ф. Аппе отмечает, что у таких детей отсутствует символическая игра, в которой предмет служит заменой другого предмета, например, когда банан используется в качестве телефонной трубки [6, с. 216].

Завершающий этап достижения эксцентрической перспективы – это создание целостной теории разума. Даже нейротипичные молодые люди не

всегда достигают этого, как и многие взрослые, довольствующиеся тем уровнем понимания чужой точки зрения, который позволяет им относительно мирно взаимодействовать с обществом. Однако, нельзя исключать, что у некоторых людей развитие теории разума продолжается на протяжении всей жизни.

Следовательно, значительное разнообразие нарушений и их вариативная выраженность позволяют уверенно утверждать, что воспитание и обучение детей с аутистическим спектром представляет собой наиболее трудную область коррекционной педагогики. Некоторые дети рано находят способ необычного, нестандартного понимания себя, окружающего. Логическая мысль сохранена или даже развита, однако знания трудно синтезируются и очень неравномерно распределяются. Активная и пассивная заинтересованность чем-либо неустойчива, но отдельные цели достигаются с помощью большого количества энергии.

Интеллектуальные способности при аутизме демонстрируют широкий спектр: от серьезной умственной неполноценности до выдающихся талантов в определенных областях, таких как наука или искусство. Иногда у детей с аутистическими особенностями отсутствует речь, также наблюдаются задержки в развитии двигательных навыков, внимания, сенсорного восприятия, эмоциональной сферы и других аспектов психики. Свыше 80% детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, получают инвалидность.

У детей с РАС в процессе коммуникации слабо выражены мимика, улыбка, искренний смех; часто наблюдаются проблемы со сном, а формирование инстинкта самосохранения дается с трудом.

Слабая реакция на мать в раннем возрасте может трансформироваться в полную зависимость от нее в дальнейшем.

Для детей с аутизмом характерно неоднозначное поведение: при выраженной боязни определенных вещей, у них почти отсутствует инстинкт самосохранения, что может проявляться в выбегании на проезжую часть или

уходе на большие расстояния от дома.

Взаимодействию аутичного ребенка с социумом препятствует ярко выраженный негативизм, проявляющийся в постоянном противодействии просьбам и требованиям окружающих.

Нередко родители, не осознавая специфику состояния ребенка, расценивают подобное поведение как проявление строптивости и пытаются добиться послушания силовыми методами. Такой подход не только неэффективен, но и способен усугубить состояние ребенка. [40, с. 127].

Таким образом, в параграфе 1.3. можно отметить, что у детей с аутизмом изначально наблюдаются трудности в формировании связи с окружающими, что существенно усложняет процесс становления самосознания. Ребёнок с аутизмом сталкивается с проблемами в понимании других людей и, следовательно, не может адекватно сопоставлять себя с ними, а также самостоятельно осваивать понятия о себе и окружающих.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Осознание себя формируется из знания о себе самом, то есть когнитивной оценки собственных качеств, и эмоциональной оценки себя. Действия индивида, определяемые и корректируемые внешней средой, являются следствием коммуникации и обратной связи от окружающих. Осознанное поведение обусловлено не столько внутренними качествами личности, сколько сформированным представлением об окружающем мире, являющимся итогом предыдущего социального опыта.

Среди разнообразных признаков аутизма и расстройств аутистического спектра одним из ключевых является дефицит самосознания. Несмотря на кажущуюся замкнутость людей с РАС, их склонность к интроверсии и отказ от взаимодействия, их способность к рефлексии и самоанализу развита недостаточно.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Характеристика образовательной организации и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Исследование проводилось в Государственном бюджетном образовательном учреждении Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр». Организация ведет работу по следующим направлениям:

- реализация основных общеобразовательных программ начального общего образования (адаптированные программы для обучающихся с ОВЗ, в том числе с РАС);
- реализация дополнительных общеразвивающих программ;
- психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- психолого-педагогическое, медицинское и социальное сопровождение.

В исследовании приняли участие семеро обучающихся начальной школы 9-10 лет.

Таблица 1

Информация об обучающихся, составляющих выборку испытуемых

№	Имя	Возраст	АООП, вариант 8.1, 8.2, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598
1.	Никита З.	9 лет	8.2
2.	Аня Х.	10 лет	8.2
3.	Ваня М.	10 лет	8.1
4.	Саша А.	9 лет	8.2
5.	Марк Т.	10 лет	8.2

№	Имя	Возраст	АООП, вариант 8.1, 8.2, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598
6.	Рома Т.	10 лет	8.1
7.	Миша Н.	9 лет	8.2

Таким образом, в параграфе 2.1. можно отметить, что так как аутизм чаще встречается среди мальчиков, соотношению по половому признаку следующее: в исследовании приняли участие 6 детей мужского пола и одна девочка. Среди детей с аутизмом были выбраны респонденты, которые обучаются в школе по адаптированной общеобразовательной программе вариантов 8.1 и 8.2. Испытуемые имеют тенденцию к сложным, обширным, но строго структурированным поведением, включая речь, и проявляют стереотипные интересы. У них выражено стремление к достижениям и успехам, что делает их поведение целенаправленным. Тем не менее, они не обладают высокой способностью к исследованию или гибкому взаимодействию с окружающей средой, предпочитая те задачи, которые могут решить без проблем. Их стереотипность больше связана с желанием сохранить свои привычные подходы и действия, нежели к изменению окружающей действительности. Большинство участников способны к длинным монологам, однако не умеют вести диалог.

2.2. Программа психолого-педагогической диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Пояснительная записка

Рабочая программа психолого-педагогической диагностики детей с РАС составлена на основании следующих документов:

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. ФГОС начального общего образования (<https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/>).

3. ФАООП начального общего образования обучающихся с ОВЗ (<https://docs.cntd.ru/document/1300260898>).

5. Адаптированная образовательная программа для детей с РАС государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр».

6. Учебный план ГБОУ «Речевой центр».

Целью является выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с РАС, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи.

Используемые методики: «Какой я?», «Лесенка», «Половозрастная идентификация».

Содержание программы психолого-педагогической диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

1. Методика «Лесенка».

Начиная разговор с ребенком, следует обсудить круг его семьи, близких родственников и друзей. После этого, на листе бумаги изображается лестница, состоящая из десяти ступеней (Приложение 1).

Затем демонстрируем ребенку эту лестницу и объясняем, что на самой нижней ступени находятся дети с самым плохим поведением. На ступень выше – дети, которые ведут себя немного лучше, а на самой верхней ступени – самые хорошие, отзывчивые и смелые дети.

«На какую ступень ты бы себя определил? Изобрази себя на этой ступени».

Важно узнать, почему ребенок выбрал именно эту ступень. Далее

предлагается разместить фигурку на ту ступень, на которую, по его мнению, его поместила бы мама, а также другие значимые взрослые: «*Как ты думаешь, куда бы тебя поместила мама? Почему ты так думаешь?*».

В ходе беседы также выясняется, кто, по мнению ребенка, определит его на самую высокую ступень (особенно если есть сомнения, что мать оценит его так же), и кто – на самую низкую.

Интерпретация и анализ полученных данных:

1-3 ступень – самооценка ниже нормы (недооценка себя);

4-7 ступень – адекватный уровень самооценки (реалистичный);

8-10 ступень – самооценка выше нормы (переоценка себя).

Положительный сценарий развития:

- когда ребенок оценивает себя как "хорошего" и определяет себя на верхние ступени лестницы;

- когда ребенок располагает себя на второй ступени сверху, а мать (или другой близкий родственник) считает, что он достоин самой высокой ступени;

- если ребенок выбирает одну из нижних ступеней, отвечая на вопрос: "Как тебя оценит воспитательница?" – это указывает на объективность самовосприятия, в особенности, если поведение ребенка действительно оставляет желать лучшего и часто вызывает критику со стороны воспитателя.

Неблагоприятный сценарий развития:

- нахождение на любой из низших ступеней (особенно на самой первой) порождает негативное самовосприятие и сомнение в своих способностях;

- дети оценивают себя выше, чем, по их мнению, оценила бы их мать;

- возвышение ребенка до наивысшей ступени происходит благодаря влиянию друга, а не члена семьи.

2. Методика «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская).

Методика, предназначенная для диагностики и коррекции специфики личностного роста детей, находящихся в дошкольном и младшем школьном

возрасте. Этот подход позволяет анализировать как половую, так и возрастную идентичность ребенка, развивая его понимание возраста, социальной роли и жизненного пути, что, в свою очередь, способствует формированию самосознания.

Включены процедуры выбора и сортировки невербальных стимулов. Методика ориентирована на оценку зрелости тех элементов самосознания, которые касаются определения пола и возраста. Подходит для детей в возрасте от 4 до 12 лет.

Процесс применения методики:

Используются два набора карточек (по 6 в каждом), где лица мужского и женского пола представлены на разных этапах жизни: от младенчества до старости, отражая характерные черты, присущие каждой возрастной стадии и половозрастной роли (Приложение 2).

Карточки раскладываются перед ребенком произвольно. На первом этапе ему говорят: «Посмотри на все картинки. Кем ты себя ощущаешь сейчас?». Если выбор правильный, это указывает на адекватное восприятие своего пола и возраста, и фиксируется в протоколе. Далее спрашивают: «А каким ты был раньше?». Ребенку нужно выстроить последовательность для своего пола и противоположного.

На втором этапе перед детьми лежат обе последовательности. Их просят: «Теперь покажи, каким бы ты хотел быть?» и «А каким ты не хотел бы стать?». Все результаты фиксируются.

3. Методика «Какой я?».

Следуя описанному далее протоколу, мы выясняем у ребенка его собственное мнение и оцениваем, как он рассматривает себя по десяти позитивным характеристикам.

Перечень черт характера, применяемых в данном испытании:

Хороший. Добрый. Умный. Аккуратный. Послушный. Внимательный. Вежливый. Умелый (способный). Трудолюбивый. Честный.

Протокол обследования оформляется в виде таблицы (Приложение 3).

Оценка результатов:

ответы типа «да» – 1 балл;

ответы типа «нет» – 0 баллов;

ответы типа «затрудняюсь ответить» и «иногда» – 0,5 балла.

Самооценка ребенка определяется по общей сумме набранных баллов.

Выводы об уровне самооценки:

10 баллов – очень высокий;

8-9 баллов – высокий;

4-7 баллов – средний;

2-3 балла – низкий;

0-1 балл – очень низкий.

Таблица 2

***План реализации программы психолого-педагогической диагностики
самосознания детей младшего школьного возраста с РАС***

Методика	Первый этап	Второй этап	Необходимые материалы
«Лесенка»	Сентябрь-октябрь	Апрель-май	Рисунок «Лесенка»
«Половозрастная идентификация»	Сентябрь-октябрь	Апрель-май	Карточки с изображениями
«Какой я?»	Сентябрь-октябрь	Апрель-май	Анкета

Таким образом, в параграфе 2.2. можно отметить, что самовосприятие тесно связано с манерой поведения и взаимодействием с социумом, следовательно, важно оценивать собственную самооценку и, при необходимости, корректировать её, опираясь на результаты анализа.

Для исследования уровня самосознания, особенно у младших школьников с РАС, целесообразно применять разнообразные методики., которые в комплексе дают более обширное понимание путей, по которым будет вестись дальнейшая работа.

2.3. Анализ результатов реализации программы психолого-педагогической диагностики самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра на констатирующем этапе эксперимента

Обучающимся были предложены задания, направленные на анализ различных аспектов осознания себя:

1. Изучение самооценки.
2. Исследование по полу и возрасту.
3. Исследование когнитивной и эмоциональной составляющих самосознания:

- представления о личных увлечениях и склонностях;
- оценивание своих сильных и слабых сторон;
- восприятие того, как ребенка видят окружающие;
- представления о себе в динамике времени: каким я был и каким стану.

Таблица 3

Показатели уровня самооценки у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (по методике «Лесенка»)

Уровень самооценки	Группа испытуемых
	Дети с РАС
	Кол-во
Высокий	3
Средний	1
Низкий	3

Один испытуемый разместил себя на верхней ступеньке, при вопросе, что думают про него другие люди, опустил на 1 ступеньку, (сказал, потому что с ним не дружит Аня из соседнего дома).

Двое так же разместили себя на верхней ступеньке, при вопросе, что думают про него другие люди, не изменили положение – девочка ответила, что она хорошая.

Третий разместил себя на середине лесенки, при вопросе, что думают

про него другие люди, поднял на одну ступеньку, но не смог объяснить почему.

Трое разместили себя на нижней ступеньке – не поняли сути задания, (восприняли как первый этап).

Таблица 4

Показатели половозрастной идентификации у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (по методике «Половозрастная идентификация»)

Образы «Я»	Возрастная идентификация					
	Младшие школьники с РАС					
	Младенец	Дошкольник	Школьник	Юноша/девушка	Мужчина/женщина	Старик
	Кол.	Кол.	Кол.	Кол.	Кол.	Кол.
Я - настоящим			1	2		
Я - прошлым		2	1			
Я – будущим				1	2	
Я – привлекательным				1	2	
Я – непривлекательным	2					1

Двое испытуемых выбрали себя в настоящем соответственно внешнему виду, один – немного младше.

Себя в прошлом выбрали дошкольников двое испытуемых, один так же указал на школьника.

На карточку с мужчиной указали и оба мальчика, показывая себя в будущем. Девочка указала на девушку. Те же карточки дети выбрали, указывая на привлекательный образ.

Один испытуемый выбрал старика, как непривлекательный образ, а двое – младенца.

Дети с аутизмом сталкиваются с уникальными вызовами в самооценке и самовосприятии. Их взгляд на собственные способности часто

формируется под влиянием взрослых, что может затушить их индивидуальные достижения и склонности. Поскольку они ориентируются на узкий спектр интересов, их способности могут оставаться недооцененными. В большинстве случаев, их саморефлексия ограничивается теми видами деятельности, которые соответствуют установленным стереотипам или недавним опытам. Вследствие этого, ребёнок с РАС способен упускать из виду собственные достижения в областях, не связанных с его ограниченным кругом увлечений.

Самовосприятие часто оказывается размытым. К примеру, участникам исследования было сложно перечислить любимые занятия и аргументировать свой выбор. Для детей с расстройствами аутистического спектра типично либо общее представление о своих интересах, либо заострение внимания на узких, специфических предпочтениях. В первом варианте можно услышать ответы вроде: «Мне всё интересно», «Я занимаюсь учёбой», «Я ищу что-нибудь в интернете». Конкретизация своих увлечений представляла собой трудность. Во втором варианте звучали ответы, как то: «Я люблю каждую среду посещать магазин «Пятёрочка», «Мне нравится выключать газ в машине», «Люблю собирать яблоки в саду». Некоторые дети с аутизмом выбирали занятия, которыми они только что занимались непосредственно перед опросом.

При изучении индивидуальных склонностей у детей с расстройствами аутистического спектра становится заметным их сосредоточенность на определенных занятиях. Однако, несмотря на присутствие повторяющихся интересов, многие дети не сразу могли сами идентифицировать их как личные пристрастия, нуждаясь в поддержке педагога или в дополнительных, уточняющих вопросах.

Нередко дети сталкивались с затруднениями в осознании того, что им действительно нравится, и требовали развернутых, направляющих вопросов. В их ответах упоминались названия вещей, которыми они не владели, а также порой в собственное представление о себе дети включали других

людей или животных.

У детей с расстройствами аутистического спектра, увлеченных повторяющимися интересами, самосознание охватывает все временные горизонты: текущее, прошедшее и грядущее. Самовосприятие и отношение к другим у этих детей тесно связаны с наличием у них определенного стереотипного хобби. Важно подчеркнуть, что для большинства аутичных детей ощущение личной эффективности возникает главным образом из занятий, отвечающих их стойким, однообразным увлечениям в данный период времени. Например, это может выражаться в "изучении новых дорог", "просмотре мультфильмов в альтернативном формате", "создании моделей из Лего", "компьютерных играх" или "поездках на учебу".

Наибольшие затруднения у детей возникали при описании того, как их видят важные для них взрослые. Прослеживается склонность к простому принятию устоявшихся представлений о себе, без попыток осмыслить их глубину и смысл. В качестве примеров приводились выражения вроде "любопытная Варвара", "делаю что-то не так", "учитель вечно ворчит", "помогаю другим", "меня хвалят за послушание". Дети в своих ответах акцентировали внимание на тех качествах, о которых им говорили взрослые, однако не могли объяснить их своими словами. Это говорит о недостаточно развитом умении обобщать и анализировать информацию, касающуюся собственной личности.

Дети с аутизмом часто усваивают навязанные обществом стереотипы, однако испытывают затруднения с их пониманием и объяснением. Их самоидентификация в перспективе во многом зависит от тех стереотипных интересов, которые они проявляют сейчас. Следовательно, эти увлечения оказывают существенное влияние на формирование их представлений о будущем. Примером может служить следующее: "Я хочу быть кондуктором" (из-за любви к железным дорогам), "Я буду водителем, потому что мне нравятся маршруты", или "Я мечтаю работать машинистом" (в связи с интересом к дорогам). Их воспоминания о себе в прошлом часто связаны с

конкретными эпизодами из раннего детства.

Таким образом, в параграфе 2.2. было выявлено, что у обследованных детей с аутизмом имеются элементы самосознания. В частности, они осознают свой пол, имеют представление о перспективах личного развития и демонстрируют в целом позитивное отношение к себе. Тем не менее, уровень их самооценки еще не является зрелым и соответствует уровню, наблюдаемому в дошкольном возрасте.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Формирование самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра значительно зависит от особенностей их мышления, которые обусловлены трудностями с формированием целостной картины из отдельных фрагментов, акцентом на частностях и буквальным пониманием предоставленных сведений. Им зачастую сложно обрабатывать информацию, сообщаемую о них другими людьми, что ведет к искаженному пониманию. Повышенный уровень тревоги и страха заставляет аутичных детей концентрироваться на собственных переживаниях, что препятствует пониманию мыслей и чувств окружающих. Адаптация к новому опыту затруднена, как и перенос полученных знаний в другую обстановку. Надо помнить о возможном отсутствии воображения и сложностях с имитацией действий у детей с РАС, что, в свою очередь, влияет на их способность планировать собственные действия и формировать адекватное представление о себе.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1 Психолого-педагогическая программа, направленная на развитие самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Пояснительная записка

Рабочая программа психологического сопровождения детей с РАС составлена на основании следующих документов:

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для обучающихся с ОВЗ.
3. Нормативно-методические документы Минобрнауки Российской Федерации и другие нормативно-правовые акты в области образования.
4. Федеральная адаптированная основная образовательная программа общего образования, разработанная на основе ФГОС для воспитанников с РАС.
5. Адаптированная образовательная программа для детей с РАС государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр».
6. Учебный план ГБОУ «Речевой центр».

Актуальность рабочей программы

В настоящее время инклюзия в школьном образовании становится все более важной, поскольку дети с расстройствами аутистического спектра обучаются как в специализированных, так и в обычных классах. Это дает им

возможность не только получать знания, но и взаимодействовать с другими детьми.

Одной из характеристик детей с РАС является недостаток в эмоционально-волевой сфере, а также проблемы в социальном взаимодействии, которые мешают им эффективно налаживать отношения с окружающими сверстниками и взрослыми. В большинстве случаев отсутствие навыков понимания и различения эмоций, а также недоразвитие коммуникативных умений приводят к тому, что попытки взаимодействия заканчиваются неудачей — собеседники не понимают ребенка, а другие дети могут от него отстраняться.

Эффективные связи с ровесниками основываются на общих интересах и занятиях. Однако дети с РАС сталкиваются с трудностями в социальном взаимодействии из-за недостатка соответствующих возрасту навыков. Поэтому важнейшими задачами психолога становятся развитие коммуникативных навыков, позволяющих детям самостоятельно инициировать общение и предлагать совместные активности, а также умение осознавать и выражать свои эмоции, а также уже имеющиеся эмоции других.

Общая характеристика программы

Программа разработана на основе работ:

- Пазухиной И. А. “Давай познакомимся, тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников”.
- Крюкова С. В. и Слободяник Н. П. “Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь”. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.
 - Фопель К. “Как научить детей сотрудничать?” 4 части.
 - Кэдьусон Х. и Шефер Ч. “Практикум по игровой психотерапии”.
 - А. В. Микляев и П. В. Румянцева “Нам не страшен серый волк”.
 - Ключева Н. В. и Касаткина Ю. В. “Учим детей общению, характер, коммуникабельность”.
- Бихевиорально-когнитивной психотерапии детей и подростков

под редакцией проф. Ю. С. Шевченко.

Стратегия развития включает в себя интерактивные занятия и тренировки, нацеленные на улучшение эмоционального контроля и силы воли, параллельно совершенствуя навыки общения. Все игровые техники модифицированы с учетом индивидуальных характеристик развития, моделей поведения и умений детей с расстройствами аутистического спектра.

В основе этой стратегии лежит принцип индивидуального подхода к каждому ребенку, что облегчает создание доверительных отношений между специалистом и ребенком. Это создает условия для формирования позитивного отношения ребенка не только к работе с психологом, но и к взаимодействию с окружающими в целом.

Ключевым методом, используемым в данной стратегии, является поведенческий подход, так как он предоставляет наиболее эффективный способ обучения детей с РАС новым, полезным поведенческим навыкам и помогает изменить нежелательные модели поведения.

Программа включает в себя упражнения, направленные на консолидацию социально одобряемого поведения, элементы искусства, игровые сеансы и техники расслабления. Стратегия направлена на оказание всесторонней психолого-педагогической помощи детям с РАС, их родителям, а также экспертам, работающим с ними и в классах, где учатся дети с РАС.

Цели программы: оказание психологической поддержки детям с РАС, имеющим эмоциональные трудности; уменьшить эмоциональный дискомфорт, стимулировать активность и независимость, снизить интенсивность нежелательных эмоциональных проявлений, связанных с нарушениями поведения, например, агрессии, тревоги и гиперактивности, формирование и улучшение навыков общения и развитие социально-личностной компетентности.

Задачи программы:

1. Формирование способности понимать, проявлять и распознавать

основные чувства.

2. Совершенствование умений контролировать эмоциональное состояние и волевые усилия в процессе деятельности.

3. Создание и укрепление навыков общения с окружающими.

Принципы построения коррекционно-развивающих занятий:

1. Плановость и упорядоченность.

2. Индивидуально-дифференцированный подход.

3. Применение разнообразных учебных техник, отобранных в соответствии с уникальными нуждами и аспектами развития обучающегося с РАС.

4. Психологическая безопасность.

Направления работы

1. Диагностическая работа.

Целью является выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с РАС, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи.

2. Коррекционно-развивающая работа.

Целью является обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей с РАС, помощь в адаптации к школьной среде.

3. Консультативная работа.

Целью является обеспечение непрерывности специального индивидуального сопровождения детей с РАС и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся.

4. Информационно-просветительская.

Целью является организация информационно-просветительской деятельности по вопросам инклюзивного образования со всеми участниками

образовательного процесса. Направлена на подготовку учителей к участию в реализации программы коррекционной работы.

Содержание программы

Основываясь на результатах проведённого анализа, разработана программа, ориентированная на индивидуальное развитие самосознания у детей с аутизмом. Центральным компонентом этой программы выступает принцип выхода за рамки собственной перспективы. Существенной целью в процессе работы с этими детьми является уменьшение концентрации на себе и обучение пониманию точек зрения других людей, а также осознанию себя и окружающих, не опираясь исключительно на личные предвзятые представления. Программа состоит из нескольких блоков, которые не подразумевают строгой последовательности в их применении. Выделены следующие блоки:

- 1-й блок - «понимание себя».
- 2-й блок - «понимание другого».
- 3-й блок - «как меня воспринимают другие».
- 4-й блок - «осознание своей уникальности».

В зависимости от нужд ребенка и запросов его семьи, работа может охватывать различные направления параллельно. Тем не менее, освоение блоков 1 и 2 является обязательным условием для успешной реализации блоков 3 и 4, как, например, проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС, направленных на развитие эмоционального интеллекта и классификацию чувств (Приложение 3, 4). Главная цель заключается в налаживании контакта с ребенком, изучении его уникальных характеристик и уменьшении уровня тревоги. Методологические подходы к решению поставленных задач не могут быть унифицированы для всех детей с аутистическими расстройствами и адаптируются к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

В начале работы с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, первостепенной задачей становится налаживание контакта,

тщательное изучение его индивидуальных особенностей, повторяющихся поведенческих паттернов и оказание поддержки в уменьшении волнения во время коммуникации. Если ребенок проявляет сильную тревогу, рекомендуется структурировать занятия, разделяя их на последовательные шаги и используя различные виды планов.

Со временем акцент переносится на формирование понимания себя во взаимоотношениях с другими людьми. Принимая во внимание специфику детей с аутистическими особенностями, в практической деятельности стоит ограничить применение техник, основанных на фантазии и творческом мышлении. Наиболее результативным подходом является использование реальных ситуаций из жизни, связанных с личным опытом ребенка, а также описание существующих людей или известных героев из книг.

Дети с расстройством аутистического спектра зачастую демонстрируют склонность к повторяющимся поведенческим паттернам в ходе учебных занятий, самостоятельно выбирая стереотипные действия. Это может выражаться в настойчивом стремлении многократно повторять этапы урока, заикливаться на одних и тех же вопросах или отдавать предпочтение однообразным задачам. Задача психолога состоит в том, чтобы способствовать гибкости поведения ребенка, предлагая новые сферы деятельности и умело работая с его стереотипными проявлениями. Для этого можно установить четкие правила проведения занятия, заключить с ребенком соглашение и объяснить цели и задачи работы. Адекватная реакция специалиста на стереотипные проявления может помочь ребенку лучше понимать себя и окружающий мир, способствуя развитию его самосознания. Не менее важно поощрять внутреннюю мотивацию ребенка, предоставляя ему возможность самостоятельно выбирать виды деятельности и темы для обсуждения.

Существенным моментом является обогащение представлений ребенка о себе и об окружающих людях, а также внедрение новых параметров для оценки как собственного поведения, так и поведения других. Психолог также

может выразить свое отношение к различным граням личности ребенка.

I блок «Понимание себя».

В рамках реализации данного блока можно выделить два основных направления.

1. Я и мои эмоции.

Главные цели включают:

- Понимание собственных чувств и умение распознавать базовые эмоциональные проявления.
- Навык различать нюансы собственных эмоциональных переживаний.
- Осознание влияния жизненных обстоятельств на свои эмоции.
- Принятие всего спектра эмоциональных состояний.
- Совершенствование умения выражать эмоции уместно в различных ситуациях.

В связи с тем, что детям зачастую сложно самостоятельно идентифицировать собственные эмоциональные переживания, эта область работы представляется первостепенной. Зачастую в работе с детьми возникают случаи, когда они отрицают наличие у себя тех или иных чувств. В связи с этим, необходимо максимально использовать любые моменты, инициированные самим ребенком в процессе занятий, для исследования его эмоциональной сферы. Кроме того, можно применять специализированные подходы, такие как:

- ознакомление с эмоциями посредством визуальных материалов;
- применение разнообразных заданий, направленных на осмысление личных эмоциональных состояний;
- использование техник арт-терапии и сказкотерапии;
- обсуждение конкретных жизненных обстоятельств ребенка.

2. Какой я?

Задачи:

- формирование у ребенка навыков самоанализа при изучении и

оценивании себя;

- углубление осознания личных склонностей, увлечений и предпочтений;
- разграничение сферы симпатий и антипатий;
- изучение особенностей личности и выделение собственных характеристик;
- осознание своих стремлений и нужд;
- анализировать свой прошлого опыта;
- формирование представлений о себе в перспективе.

Данное направление охватывает все аспекты, которые могут быть связаны с ощущением собственного Я. Обычно начальный этап работы на этом направлении представляет собой значительную сложность. Дети с аутизмом склонны быть погруженными в свои стереотипные интересы и испытывают трудности в распознавании других областей, где могут проявить свои увлечения или оценить себя. В связи с этим, крайне важно в обозначенный отрезок времени акцентировать внимание на углублении их понимания собственной личности. На этом этапе целесообразно привлекать к процессу важных для них людей: членов семьи, таких как родители, братья или сестры.

На текущем этапе существует широкий спектр доступных подходов. Допустимо применять различные методики и упражнения, обычно используемые для типично развивающихся детей, однако с обязательным учетом индивидуальных особенностей детей с РАС. Техники арт-терапии и сказкотерапии следует применять с осторожностью и в ограниченном объеме, так как склонность к дословному пониманию и конкретике мышления затрудняет полноценное использование данных методов.

Понимание своих трудностей, достижений.

Задачи:

- осознание своих способностей и ограничений;
- понимание того, что для меня дается легко, а что вызывает

затруднения;

- осознание, какие ситуации представляют наибольшие сложности;
- различение своих эмоций в разных жизненных контекстах.

В этом ключе важно обсуждать с ребенком его жизненные обстоятельства, побуждая его к оценке этих ситуаций. На данном этапе работы психолог помогает углубить рефлекссию над личными достижениями и проблемами. В качестве одного из методов применяется разделение жизни ребенка на отдельные сферы с их последующим тщательным анализом, опирающимся на самовосприятие. К примеру, можно выделить такие области, как «учебный процесс», «взаимоотношения в семье» и «я и мои занятия».

II блок «Понимание другого».

Задачи:

- пробуждение интереса к другому человеку;
- на примере значимого человека осознание его потребностей и предпочтений;
- выявление различий между собой и другими.

Детям с расстройствами аутистического спектра часто трудно справляться с задачами данного типа. В связи с этим, наиболее продуктивным способом решения подобных заданий является совместная работа с родителем или братом/сестрой. Ребенку и взрослому дается задание, такое как, например, «Я люблю заниматься...», и каждый заполняет его индивидуально. Затем специалист активно поощряет интерес ребенка к ответам взрослого, направляя его с помощью наводящих вопросов. Первоначально, главная задача состоит в установлении разницы между личными и чужими интересами, желаниями и предпочтениями. В последующем, акцент смещается на понимание мотивов и нужд другого человека.

В этой части работы применяются сходные методы с разделом "Познание себя": развитие понимания эмоций, увлечений, стремлений и

личных качеств другого человека, а также его жизненного пути, как текущего, так и прошедшего. Например, рассматривая тему "Общее и различное в нашем прошлом", уместно использовать семейные снимки из раннего возраста ребенка, его родителей или самого психолога.

При реализации заданий данной группы акцент ставится на рассмотрение жизненных обстоятельств ребенка в его общении с окружающими людьми и осознание нужд других. Специалист может открыто выражать свои чувства относительно поведения ребенка в ходе занятия. К примеру, он может сказать: "У меня нет желания обсуждать эту тему, она мне представляется неинтересной" (в ответ на повторное возвращение ребенка к излюбленным, но монотонным темам для разговора).

III блок «Как меня воспринимают другие».

Задачи:

- изучение реальных жизненных ситуаций, помогающих правильно воспринимать и интерпретировать мнения других людей о себе;
- осознание того, что нравится маме (или другим) во мне, а также выяснение, что может не нравиться окружающим в моем поведении;
- понимание своих социальных ролей, таких как «какой я сын» или «какой я друг» в процессе взаимодействия с окружающими.

Этот раздел работы имеет особое значение для ребенка, так как его суждения о других часто формируются под влиянием субъективных предубеждений и предпочтений. Дети с расстройствами аутистического спектра могут испытывать сложности с точной интерпретацией чужого поведения, что затрудняет понимание того, какое впечатление они производят на окружающих. Поэтому самым эффективным способом является изучение реальных жизненных ситуаций ребенка с целью углубления его самопознания и понимания других людей, а также осознания того, как его воспринимают. Информация о том, какое мнение о нем складывается у окружающих, помогает ребенку формировать более адекватные формы проявления эмоций и поведения в социуме.

В этой части исследования уделяется внимание изучению взаимодействия ребенка с его окружением: ровесниками, педагогами и членами семьи. Специалист стимулирует ребенка к осознанию своего места и вклада в этих отношениях, что способствует освоению выполняемых им социальных ролей.

Для детей с аутизмом результативным является применение метода социальных рассказов, который облегчает понимание себя и окружающих. Социальный рассказ представляет собой краткое руководство и разъяснение сложной для ребенка ситуации, что позволяет формировать и закреплять желаемые модели поведения. Этот метод также способствует развитию способности понимать чувства других людей и осознавать собственные эмоциональные состояния.

IV блок «Осознание своей уникальности».

Задачи:

- развитие различных критериев для сопоставления себя с окружающими (выход за рамки стандартных интересов);
- углубление критериев оценки других людей (вне стереотипных интересов);
- разнообразие реакций в поведении.

Эта часть работы направлена не на формирование первичного образа себя и окружающих, а на его обогащение и детализацию. Сложившиеся у ребенка представления могут быть сфокусированы в узкой сфере, и задача специалиста - расширить параметры оценки себя и предложить ребенку новые виды деятельности для более полного осознания себя и мира вокруг.

Когда ребенку предлагается задание, например, найти общее между собой и одноклассниками, он уже может выделять различия, часто связанные с индивидуальными вкусами и увлечениями. В этом случае, психолог может направить внимание ребенка на другие области для сопоставления с ровесниками.

Параллельно с этим, в ходе работы важно стимулировать ребенка к

адекватному выражению своих чувств и к более глубокому пониманию поступков других людей.

Отличительной чертой этого этапа, в отличие от предыдущих, является способность ребенка к самостоятельности и инициативности, выражающейся в предложении собственных, нестандартных тем для обсуждения. На данном этапе работа строится, в первую очередь, исходя из потребностей и запросов самого ребенка.

Программа предполагает индивидуальные занятия ввиду особенностей восприятия детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. При этом возможно проводить занятия и в небольших группах, в случае достаточной сформированности учебных навыков у детей.

Программа рассчитана на один учебный год.

Таблица 5

**Тематическое планирование индивидуальных занятий по развитию
самосознания для учащегося 3 класса с РАС
(на 2023-2024 учебный год)**

№ занятия	Тема	Задачи	Кол-во часов
1 этап. Диагностико-консультативный			
1	Знакомство.	- знакомство с ребенком и семьей, его особенностями, возможностями, интересами и проблемами.	1
2	Диагностическое наблюдение.	- психолого-педагогическое изучение ребенка (Приложение 1,2).	1
3	Диагностическое наблюдение	- психолого-педагогическое изучение ребенка (Приложение 3).	1
2 этап. Ориентировочный			
4	Идем в гости.	- знакомство с кабинетом психолога; - установление эмоционального контакта с ребенком.	1
5	Желанный гость.	- знакомство с зоной пескотерапии, зоной отдыха и театром, с рабочей зоной и видами деятельности (Приложение 4); - установление эмоционального контакта с ребенком.	1

№ занятия	Тема	Задачи	Кол-во часов
3 этап. Основной коррекционный			
6	Моё настроение. Настроение можно изменить.	Помочь понять причины и внешние проявления настроения, ознакомить со способами изменения настроения.	1
7	Радость. Я радуюсь. Я радую других людей.	Развивать умение расшифровывать эмоцию радости у людей, сказочных персонажей, животных, учить адекватно реагировать на радостные события, управлять своими эмоциями.	1
8	Грусть, печаль, горе. Почему я грущу. Учимся сочувствовать и сопереживать людям.	Развивать умение расшифровывать эмоцию грусти.	1
9	Злость. Хорошо ли быть злым. Учимся справляться с гневом.	Помочь понять причины и внешнее проявление злости, учить способам выражения гнева, не причиняя вреда окружающим.	1
10	Страх. Учимся справляться со страхом.	Развивать умение расшифровывать эмоцию страха, учить понимать причины возникновения страха, справляться со своими страхами.	1
11	Удовольствие. Когда я доволен. Как доставить удовольствие другим людям.	Развивать умение получать и выражать удовольствие социально приемлемыми способами, учить доставлять окружающим удовольствие словом, угощением, жестом.	1
12	Обида. Я обижаюсь.	Развивать умение расшифровывать эмоцию обиды, помочь понять причины, вызывающие обиду, учить не реагировать на обидные поступки других, формировать чувство эмпатии.	1
13	Почему мы обижаем близких нам людей? Ссора. Почему мы ссоримся? Как помириться?	Учить детей находить причину конфликта, ознакомить с конструктивными способами решения конфликтных ситуаций.	1
14	Стыд. Мне стыдно.	Развивать умение расшифровывать эмоцию стыда, помочь понять причины, вызывающие стыд, не разрушая положительного представления о себе.	1
15	Удивление. Я удивляюсь.	Развивать умение расшифровывать эмоцию удивления, помочь понять причины, выражать эмоцию мимикой, пантомимикой.	1

№ занятия	Тема	Задачи	Кол-во часов
16	Спокойствие. Я спокоен.	Формировать умение распознавать и воспроизводить спокойствие, обучение приёмам релаксации.	1
17	Знакомство с нравственными качествами: «Правила дружбы»	Развивать элементарные представления о дружеских отношениях, помочь понять, что вместе легче справиться с любым делом, учить правилам этикета.	1
18	Знакомство с нравственными качествами: добрый - плохой	Формировать элементарные представления о доброте, развивать чувство эмпатии, обучать просоциальному поведению.	1
19	Знакомство с нравственным и качествами: ласковый - злой	Формировать элементарные представления о ласке, обучать ласковому отношению к родным, друзьям, животным.	1
20	Знакомства с нравственными качествами: вежливый - грубый	Развивать представления о вежливости, учить применять в повседневной жизни и в речи нормы этикета.	1
21	Знакомство с нравственными качествами: щедрый - жадный	Формировать элементарные представления о щедрости, учить следовать этому качеству в жизни.	1
22	Знакомство с нравственными качествами: честный - лгун (обманщик)	Формировать элементарные представления о честности, учить следовать этому качеству в жизни.	1
23	Знакомство с нравственными качествами: аккуратный - неаккуратный	Формировать убеждение в необходимости следить за своим внешним видом, выражать эмоции удовольствия от чистоты.	1
24	Знакомство с нравственными качествами: трудолюбивый – ленивый.	Формировать представление о трудолюбии, учить следовать этому качеству в жизни.	1
25	Занятие «Мое тело»	Формировать представление о своем теле, улучшение двигательной активности и координации движений	1
26	Занятие «Я в безопасности».	Формировать уверенность в себе и ощущение безопасности в окружении других детей.	1
27	Занятие «Я и другой. Семья»	Улучшать эмоциональный контакт, повысить осознание собственного тела и его частей, повышение коммуникативной активности.	1

№ занятия	Тема	Задачи	Кол-во часов
28	Занятие «Я и другой. Друзья»	Улучшать эмоциональный контакт, повысить осознание собственного тела и его частей, повышение коммуникативной активности.	1
29	Занятие «Я и другой. Школа»	Улучшать эмоциональный контакт, повысить осознание собственного тела и его частей, повышение коммуникативной активности.	1
30	Занятие «Я и другой. Общественное место»	Улучшать эмоциональный контакт, повысить осознание собственного тела и его частей, повышение коммуникативной активности.	1
31	Занятие «Я и другой. Общественное место»	Улучшать эмоциональный контакт, повысить осознание собственного тела и его частей, повышение коммуникативной активности.	1
32	Танцевальное занятие «Мое творчество»	Снятие внутреннего напряжения и беспокойства, углубление эмоционального контакта с ребенком.	1
33	Психогимнастика «Удивительный мир»	Развивать умение управлять своими эмоциями и поведением.	1
4 этап. Оценочный			
34	Диагностическое наблюдение	Психолого-педагогическая диагностика развития ребенка.	1

Таким образом, в параграфе 3.1. представлена программа, направленная на развитие самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Данная программа опробована действующим педагогом-психологом, и дала положительную динамику у обучающегося соответствующей нозологической группы.

3.2. Методические рекомендации в адрес педагогов-психологов и родителей по реализации программы, направленной на развитие самосознания у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Особенности детской коммуникации играют важную роль в

становлении самоидентичности при аутизме. Коммуникативный акт подразумевает передачу информации от одного индивида к другому посредством вербальных или невербальных средств. Общение, в свою очередь, представляет собой двусторонний процесс, интерактивный обмен репликами между двумя участниками, например, родителем и ребенком.

Значительная часть детей с расстройствами аутистического спектра сталкивается с препятствиями в установлении контактов с окружающими. Это объясняется необходимостью активного реагирования на обращения и инициации собственных диалогов для полноценного взаимодействия. Несмотря на то, что многие аутичные дети способны к этому в ситуациях, когда испытывают потребность в чем-либо, они редко используют общение для демонстрации чего-либо другим или для установления социальных связей.

Важно осознавать, что коммуникация и взаимодействие не всегда базируются на языке и речи. Многие дети с РАС испытывают затруднения в речевом развитии или не применяют речь в целях общения. Следовательно, необходимо внедрять альтернативные методы коммуникации еще до формирования речевых навыков, поскольку они послужат основой для развития языковых способностей в дальнейшем.

Рекомендации по коммуникации с ребенком с РАС.

Зачастую родители и другие люди, окружающие ребенка с расстройством аутистического спектра, испытывают трудности в установлении контакта и не знают, как себя вести. Нередко создается впечатление, что ребенок не реагирует на речь, не откликается на свое имя и не заинтересован во взаимодействии. Однако обычные занятия и игры могут стать эффективными инструментами для развития коммуникативных навыков и способности к взаимодействию у таких детей.

Ключевым моментом является внимательное наблюдение за тем, как ребенок пытается общаться, чтобы определить его сильные и слабые стороны в коммуникации. Например, если ребенок не использует речь или звуки для

общения, следует применять жесты в дополнение к устной речи. Дети с РАС могут прибегать к различным способам коммуникации, помимо вербальных: плач и крик, использование руки взрослого для получения желаемого предмета, зрительный контакт с желаемым объектом, протягивание руки, указание на изображение или использование эхолалии.

Эхолалия, или повторение чужих слов, является распространенным явлением среди детей с аутизмом. На начальном этапе развития этого навыка ребенок машинально копирует услышанные фразы, не понимая их смысла и не стремясь к коммуникации. Однако, сам факт появления эхолалии – это позитивный знак. Это свидетельствует об улучшении коммуникативных навыков ребенка и предвещает возможность использования повторения для передачи значимой информации. Например, ребенок может запомнить фразы, которые звучат, когда родители предлагают ему попить. Впоследствии, он может применить эти фразы в другой ситуации, формируя свой собственный вопрос.

Коммуникация может осуществляться по двум главным причинам:

- Непроизвольная коммуникация: этот вид коммуникации проявляется, когда ребёнок издаёт звуки или совершает действия без целенаправленной попытки повлиять на окружающих. Подобные проявления могут служить средством самоуспокоения, способом сосредоточиться или же являться откликом на эмоциональные переживания, будь то радость или грусть.
- Сознательная коммуникация: здесь ребёнок использует речь или действия с конкретной целью – передать определённое сообщение другому человеку. Подобное взаимодействие может выражать протест против чьих-либо указаний или содержать в себе просьбу о чём-либо. Сознательное общение становится более доступным для ребёнка по мере осознания им того, что его поведение способно оказывать влияние на других. Для детей с аутистическими особенностями переход от спонтанной к целенаправленной коммуникации представляет собой важное продвижение в развитии.

Этапы развития коммуникативных навыков.

Уровень коммуникативного развития ребёнка обусловлен совокупностью трёх аспектов: его умением устанавливать контакт с окружающими, его индивидуальным стилем и частотой проявления инициативы в общении, а также его пониманием основных правил взаимодействия.

Первый этап – фаза самостоятельности. На данной стадии ребёнок может казаться незаинтересованным в контактах с другими и предпочитает играть в одиночестве. Его коммуникативные проявления носят преимущественно случайный характер. Стоит отметить, что нередко именно на этом этапе происходит диагностика расстройств аутистического спектра.

Второй этап – фаза запросов. На этой фазе ребёнок начинает осознавать, что его поведение влияет на окружающих. Вероятно, он станет использовать общение для выражения своих потребностей и интересов. Он может направлять взрослых руками или подталкивать их к интересующим его предметам, местам или занятиям.

На третьем этапе, фазе начальной коммуникации, общение ребёнка с внешним миром становится более осознанным и длительным. Для выражения своих потребностей малыш начинает повторять услышанные слова. Постепенно он осваивает умение указывать на предметы, чтобы взрослые понимали его нужды, а также начинает отслеживать взглядом направление внимания другого человека. Все это указывает на его активное включение в двустороннее взаимодействие.

Четвертая фаза – партнерский этап развития. На этой стадии значительно улучшается способность ребенка к социальному взаимодействию. Он начинает активно использовать речь и способен поддерживать простую беседу. Несмотря на кажущуюся уверенность и развитые коммуникативные навыки в знакомой среде, например, в домашней обстановке, ребёнок может испытывать затруднения в новых местах, таких как незнакомый детский сад или школа. В подобных ситуациях он может

прибегать к заученным фразам, создавая впечатление невнимательности к собеседнику, прерывая его речь и не соблюдая очередность в разговоре.

Воздействие взрослых на общение ребенка с РАС.

– Когда ребенок испытывает трудности с выражением собственных нужд, у окружающих взрослых может появиться тенденция делать все за него, скажем, надевать ему обувь и завязывать шнурки. Тем не менее, подобное поведение сокращает возможности для проявления ребенком независимости. Если ребенок только осваивает самостоятельность, бывает сложно понять, что он уже в состоянии выполнить сам. В подобных случаях рекомендуется сначала спросить ребенка, нуждается ли он в помощи, затем сделать паузу и снова задать вопрос, и лишь после этого оказывать поддержку.

– Вместо того, чтобы изолировать ребенка, мотивируйте его выполнять задачи вместе с другими. Может появиться ошибочное мнение, что ребенок стремится к независимости, если он не проявляет интереса к взаимодействию со взрослыми. Однако важно, чтобы ребенок развивал навыки социального взаимодействия, поэтому не стоит оставлять его без внимания и поддержки.

– Ключевой подход состоит в активном вовлечении в любые действия, которые привлекают внимание ребенка, будь то манипуляции с ниткой или переключивание предметов. Даже если это вызывает у него негативную реакцию, не стоит прекращать попытки. Недовольство тоже является способом коммуникации, и это лучше, чем ее полное отсутствие. Со временем ребенок может осознать, что взаимодействие с другими людьми может быть приятным.

– Не спешите и дайте ребенку шанс самому проявить инициативу в общении. Делайте перерывы, создавая пространство для его действий.

– В процессе игры старайтесь быть партнером, а не контролирующим лицом. По мере развития навыков общения ребенок будет нуждаться во все меньшем руководстве. Чрезмерное количество вопросов

или подсказок может помешать ему начать разговор самому. Важно следовать за интересами ребенка и отвечать на его поведение.

– Подкрепляйте успехи ребенка позитивными отзывами. Не упускайте возможности поддержать даже малейшие усилия, направленные на понимание и участие в общении. Это существенно повышает вероятность повторения им этих действий. Используйте доступные формулировки, чтобы подчеркнуть достижения ребенка, помогая ему соотносить свои действия с вашими похвалами.

– Стимулируйте потребность в общении у ребенка с РАС. Если ребенок с аутизмом беспрепятственно получает желаемое, у него снижается побуждение к коммуникации. Важно создавать ситуации, в которых ребенку потребуется взаимодействие со взрослыми для достижения цели, что будет способствовать развитию его коммуникативных способностей.

– Облегчайте процесс просьб. Разместите привлекательные для ребенка предметы, такие как любимые игрушки, лакомства или видео, в местах, где они доступны для взгляда, но недостижимы для самостоятельного получения, например, на верхних полках. Альтернативно, можно поместить любимый предмет в контейнер, который сложно открыть, например, в банку или упаковку, требующую помощи взрослого. Это мотивирует ребенка обратиться за помощью и предоставит возможность для общения.

– Предложите ребенку игрушку, предназначенную не только для индивидуальной игры. Игрушки, требующие определенных действий для функционирования, например, нажатия кнопок, могут показаться сложными для маленьких детей, но при этом привлекать их внимание. Предоставьте ребенку время, чтобы освоить принцип работы игрушки. Если у ребенка возникают трудности и он расстраивается, предложите ему свою помощь. Примерами таких игрушек могут быть "чертик из табакерки", юла или музыкальная шкатулка.

– Привлекайте внимание ребенка игрушками, вызывающими повышенный интерес и вовлекающими в совместную игру. Воздушные шары

и мыльные пузыри особенно привлекательны, поскольку легко адаптируются для участия нескольких человек. Ребенку может понравиться простое действие, например, надувание шарика с последующим его отпусканием. Попробуйте надуть шарик наполовину и понаблюдайте за реакцией ребенка, прежде чем завершить процесс – это простой способ стимулировать взаимодействие между вами и ребенком. Мыльные пузыри обеспечивают аналогичное взаимодействие: выдуйте несколько пузырей в сторону малыша, и, когда привлечете его внимание, закройте баночку с раствором и подождите его реакцию, прежде чем выдувать новые пузыри.

– Предлагайте вещи порционно. Получив всё необходимое сразу, ребёнок теряет интерес к взаимодействию со взрослым. Ограничивая доступ к еде или игрушкам, вы создаете возможность для проявления его потребностей и желаний. Например, если ребёнок просит печенье, разделите его на мелкие кусочки. Сначала предложите один, а затем, когда он попросит, дайте следующий.

– Развивайте общение, отталкиваясь от интересов ребёнка. Важно придерживаться инициативы ребёнка, а не пытаться навязывать ему свою волю. Это стимулирует его желание общаться и взаимодействовать с другими, что значительно расширяет их совместную деятельность. Когда ребёнок руководит процессом игры, он проявляет к ней больше внимания, что помогает ему концентрироваться на задаче и принимать решения самостоятельно.

– Для эффективного взаимодействия с ребенком взрослому предпочтительнее располагаться непосредственно напротив него. Это облегчает отслеживание объектов, вызвавших интерес. Кроме того, такое расположение способствует установлению зрительного контакта, что особенно важно для детей с расстройствами аутистического спектра. Необходимо находиться на одном уровне с глазами ребенка, чтобы он мог наблюдать за мимикой взрослого, используемой в процессе общения. Дети с РАС часто испытывают сложности с интерпретацией невербальных сигналов,

поэтому важно своевременно обучать их распознаванию таких сигналов. Со временем ребенок привыкнет к постоянному присутствию взрослого на его уровне в игре и начнет ожидать его участия, возможно, даже приглашая к совместной игре.

– Эффективным методом поддержания коммуникации является имитация действий и речи ребенка. Например, если ребенок стучит ложкой по поверхности стола, взрослому стоит повторить это действие. Вероятно, это привлечет внимание ребенка к взрослому. Аналогичный подход применим к звукам, издаваемым ребенком, или к его сенсорным проявлениям, таким как взмахи руками или вращение. После того как ребенок осознает, что взрослый повторяет его действия, он может начать реагировать взаимностью и подражать взрослому. Это создает благоприятную возможность для введения новых элементов в общение, которые ребенок сможет воспроизводить.

– Даже если ребенку с РАС не нравится ни одна из предложенных игр, или он скорее выстраивает их в определенном порядке, а не использует по назначению, это все равно открывает перспективы для коммуникации и взаимодействия. Например, когда ребенок расставляет свои автомобили в линию, взрослый может присоединиться к нему, передавая следующую машинку. Так взрослый получает свою функцию в игровом процессе, и ребенок включает его в свое занятие. Если же ребенка увлекает только бросание игрушек на пол, взрослый может подбирать их и класть в коробку, а затем отдавать обратно ребенку, чтобы он снова их бросал. Это формирует фундамент для установления контакта и общения с ребенком.

Помощь взрослому ребёнку с РАС в более эффективном восприятии информации.

Затруднения в обработке информации часто возникают у детей с РАС, поскольку им сложно интерпретировать окружающую действительность. Даже при осознании происходящего, ребёнок с РАС может испытывать трудности в понимании значения слов, относящихся к текущей ситуации.

Нередко взрослые ошибочно полагают, что ребёнок понял их слова, основываясь на том, что он выполняет инструкции. Однако, такое поведение может быть результатом заученных действий, основанных на предыдущем опыте, а не следствием понимания устных указаний.

Разработаны разнообразные подходы, позволяющие детям с РАС улучшить способность понимать устную речь.

1. Общайтесь с ребёнком немногословно и неторопливо. Взрослым необходимо стремиться к лаконичности в разговорах, но при этом сообщать всё необходимое. Выбирайте главные слова в каждом случае и выделяйте их интонацией.

2. Акцентируйте внимание повтором важных слов и сопровождайте их движениями, к примеру, показывая на предмет, который обозначает данное слово.

3. Если ребёнок только учится говорить, используйте однословные фразы. Например, называйте его любимые предметы и лакомства. Важно сразу же давать малышу названный предмет, чтобы укрепить связь между словом и объектом. В противном случае, если ребёнок отвлечётся, слово утратит свою значимость.

4. Предоставление времени для обдумывания крайне важно. Необходимо делать перерывы между словами и фразами, чтобы ребёнок с РАС мог осмыслить услышанное. Взрослому следует выдерживать паузы, давая возможность ребёнку обработать информацию и сформулировать свой ответ.

5. Сопровождение речи жестами значительно облегчает понимание. Например, предлагая ребёнку пить, можно показать имитацию держания стакана и питья. Аналогично поступают, когда речь идет о еде. Для большей ясности следует использовать выразительную мимику и жесты, такие как кивок головой в знак согласия или отрицательное покачивание, а также приветственные и прощальные взмахи рукой. При разговоре о других людях, к примеру, упоминая, что "бабушка останется здесь", полезно показать

фотографию этого человека.

б. В дополнение к этому, визуальные средства, такие как расписания в картинках, рисунки, карточки с подсказками и пошаговые иллюстрации действий, также способствуют улучшению понимания.

Таким образом, в параграфе 3.2. представлены общие рекомендации, которые помогут родителям и педагогам освоить подходы к общению с ребенком с РАС, учитывая его особенности.

Когда все члены семьи: мама и папа, бабушка и дедушка, братья и сестры - осознают уникальные черты ребенка и методы взаимодействия с ним, жизнь в доме станет более гармоничной.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Подводя итоги, можно отметить, что внедрение созданной программы, направленной на повышение самосознания у детей с расстройством аутистического спектра демонстрирует свою эффективность, так как дает возможность детям значительно лучше понимать собственную личность:

- Дети с РАС демонстрируют более глубокое осознание себя, особенно в отношении идентификации собственных эмоциональных состояний. Ребенок получает возможность не просто определять, но и обсуждать различные варианты поведения в различных ситуациях.

- Развивается более сложное понимание собственных предпочтений, потребностей, а также осознание своих сильных и слабых сторон, успехов и неудач.

- Расширяется понимание чувств и желаний других людей, с особым акцентом на необходимость учитывать эти аспекты во время взаимодействия с окружающими.

Программа также способствует расширению интересов ребенка, выходя за рамки стереотипных увлечений, чему способствует развитие навыка децентрации. Благодаря улучшению самосознания, дети с РАС обретают способность к самостоятельной регуляции своего обычного

поведения.

Для полноценного развития крайне важно налаживать правильное взаимодействие с окружающими, получать поддержку в социальной и организационной сферах, а также использовать инструкции с визуальным сопровождением. Это существенно улучшает социальную коммуникацию и взаимодействие между детьми с РАС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В третьей главе представлена рабочая программа, направленная на развитие самосознания личности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Разработан комплекс диагностических инструментов для определения специфических особенностей развития учеников с РАС. Сформирован план коррекционных и развивающих занятий для педагога-психолога, предназначенных для работы с детьми с РАС.

Осознание себя позволяет понимать не только собственные чувства и мотивы, но и чувства и мотивы окружающих. Кроме того, самосознание играет ключевую роль в регуляции поведения, планировании деятельности и построении эффективных социальных взаимодействий. Целенаправленное развитие самосознания у детей с расстройствами аутистического спектра посредством психологической работы способно положительно повлиять на их эмоциональное развитие, улучшить качество их взаимоотношений с другими людьми и способствовать успешной социальной адаптации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин А. В. Психологическая структура личности. Учебное пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 89 с.
2. Агавелян О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики. Новосибирск, 2004. 116 с.
3. Агапов В. С. Современные исследования самосознания Я-концепции субъекта в контексте идей С. Л. Рубинштейна // Акмеология. 2012. № 1 (41). С. 133–143.
4. Агапов В. С. Сущностная характеристика Я-концепции / Под общ. ред. А.В. Иващенко. М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001. 40 с.
5. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. М., 1948. 12 с.
6. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. 216 с.
7. Архиреева Т. В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 158 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990. 64 с.
9. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация: Методика исследования детского самосознания. М., 1995. С. 44–48.
10. Белопольская Н. Л. Психологическое исследование возможностей половозрастной идентификации у детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1992. №.1. С. 5–11.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. / Под ред. Пилиповского В. Я. Прогресс, 1986. 422 с.
12. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии. 1979. №.2. С. 23-34.
13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

М., 1968. 129 с.

14. Брунер Д. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М., 1977. 212 с.

15. Вайзнер Л. А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Волкмар Ф. Р. // Кн. 1. Екатеринбург, 2014. 44 с.

16. Варанкова Л. В., Семин И.Р. Диагностика аутистических расстройств у детей разного возраста: Методические рекомендации. Томск, 2004. 27 с.

17. Веккер Л. М. Психические процессы: 3 т. Т. 3. Л., 1981. 56 с.

18. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС, 2005. 78 с.

19. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 205 с.

20. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 43-49.

21. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. М., 1996. 22 с.

22. Гагарин А. В., Раицкая Л. К., Быстрякова Л. А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 63–76.

23. Гилберт К., Питер Т. Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты. СПб, 1998. 34 с.

24. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др. М.: Теревинф, 2005. 207 с.

25. Джеймс У. Принципы психологии. М., 1890. С. 88-93.

26. Дубровина И. В. Психология. М., 2001. 43 с.

27. Е. В. Сократова // Особенности самосознания детей со сложным нарушением развития. 39 с.

28. Захарова А. Что такое самооценка // Семья и школа, 1979. №8. С. 16–18.
29. Захарова А. Самосознание и самооценка подростка // Семья и школа, №11. 1979. 31 с.
30. Каган В. Е. Аутизм у детей. М., 1981. 18 с.
31. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. Спб.: Речь, 2002. 134 с.
32. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978. 37 с.
33. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. М.: Сфера, 2003. 88 с.
34. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2004. 93 с.
35. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Просвещение, 1990. 127 с.
36. Леонтьев А. И. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 246 с.
37. Лешан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М.: Педагогика, 1990. 22 с.
38. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994. С. 54–57.
39. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002. С. 63–65.
40. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 107 с.
41. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., Педагогика, 1986. 254 с.
42. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма // Невралгия и психиатрия. 1980. № 10. 49 с.
43. Никольская О. С., Лебединский В. В., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990. 185 с.
44. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.

М., 1987. 146 с.

45. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1993. 127 с.

46. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Аутичный ребенок. Пути помощи. Теревинф; Москва; 2007. 27 с.

47. О. С. Никольская, И. А. Костин. Ребенок с РАС в школе: специфические потребности // Психология. 2018. 119 с.

48. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов. М.: Гуманит. из. центр ВЛАДОС, 2003. 240 с.

49. Петровский А. В., Брушлинский А. В. , Зинченко В. П. И др. Общая психология, учебник для студентов педагогических институтов под ред. Петровского А. В. 3-е изд. , перераб. и доп. М.; Просвещение , 1986. 98 с.

50. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М.: Издат. «Академия», 2001. 44 с.

51. Прихожан А., Толстых Н. Оценивая себя // Семья и школа, 1986. №9. 39 с.

52. Пробылова В. С Особенности самосознания пятилетних детей с ранним детским аутизмом // Дефектология. 2007, № 2. 38-40 с.

53. Раевский А. М. Тест самоактуализации личности // Психолог в школе, 1999. № 2. 68 с.

54. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., Мир, 1994. 320 с.

55. Рогов Е. И. Психология человека. М.; Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. 241 с.

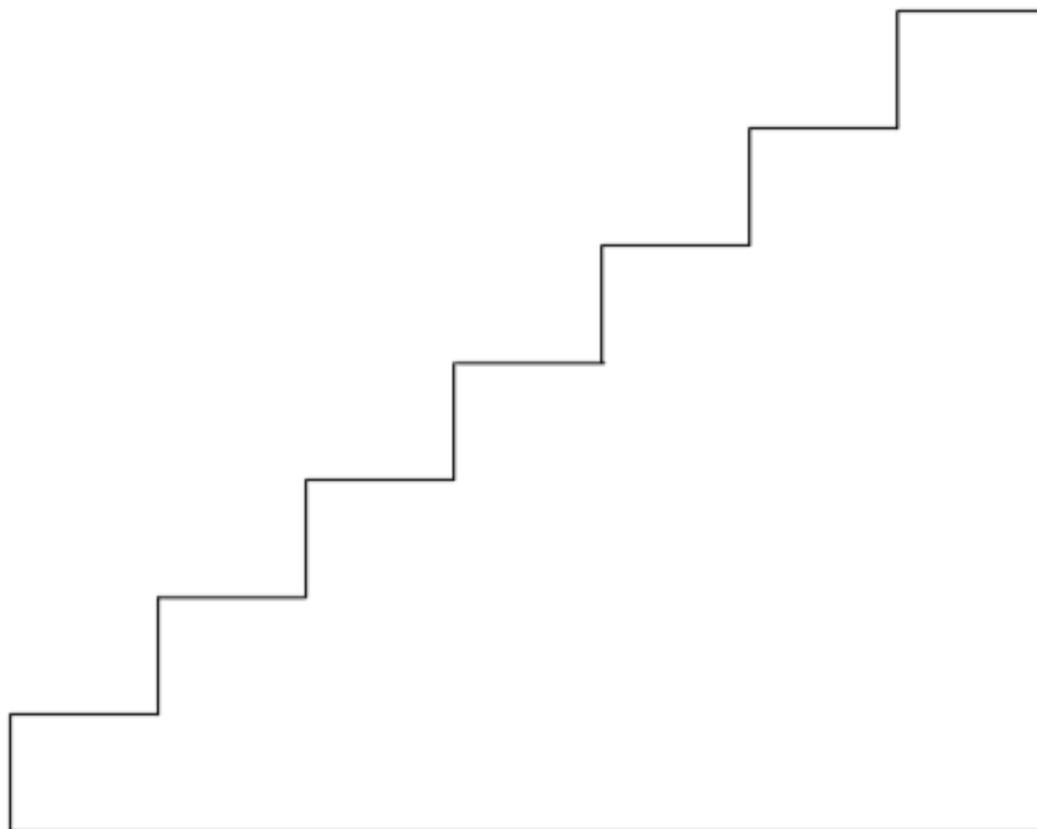
56. Сомова В. М. Отдаленные этапы нарушений психического развития с картиной высокофункционального аутизма (синдрома Аспергера): Автореф. дис. канд. мед. наук. М., 2013. 109 с.

57. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 173–157 с.

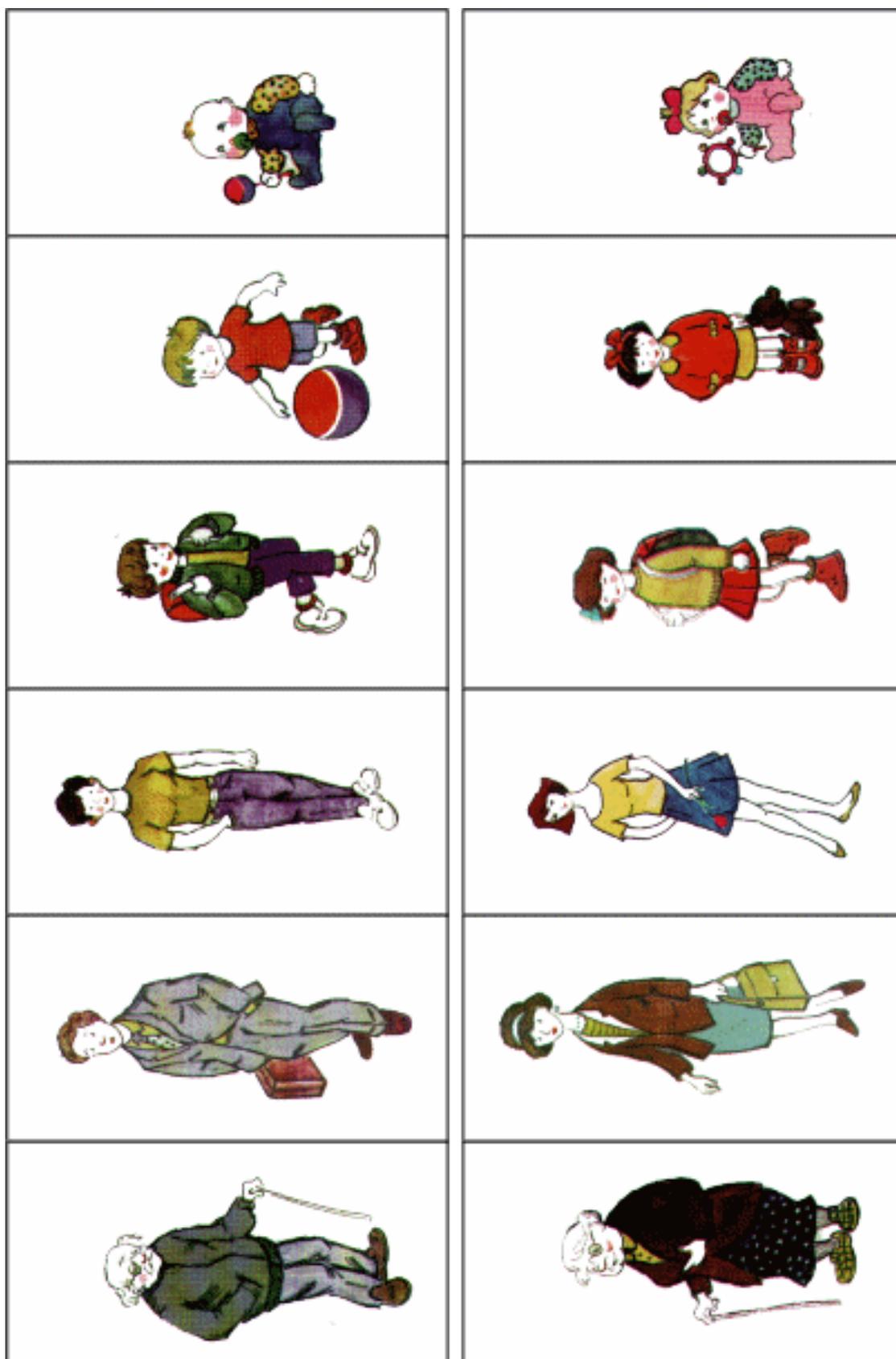
58. Хельбрюгге Т., Деригн Г. Ребенок от 0 до 6. М., 1992. 88 с.
59. Юров И. Ю. Трансляционные молекулярно-генетические исследования аутизма // Психиатрия. 2013. № 1(57). С. 51–57.
60. Юханссон И. Особое детство. М.: Теревинф, 2014. С. 157-162

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА» (В. Г. ЩУР)



МЕТОДИКА «ПОЛОВОЗРАСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ»
(Н. Л. БЕЛОПОЛЬСКАЯ)



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

МЕТОДИКА «КАКОЙ Я?» (Р. С. НЕМОВ)

№ п/п	Оцениваемые качества личности	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
1	Хороший				
2	Добрый				
3	Умный				
4	Аккуратный				
5	Послушный				
6	Внимательный				
7	Вежливый				
8	Умелый (способный)				
9	Трудолюбивый				
10	Честный				

КОНСПЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС (1 КЛАССА)

Тема: Классификация чувств «Радость»

Методологическое описание урока	
Цель урока	Создание благоприятных условий для обогащения эмоционально-нравственного опыта обучающихся, социального становления в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе.
Задачи урока	<p><u>Коррекционно - образовательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование представлений о положительных эмоциях (радости); • Помощь в установлении связи между событиями и проявлением эмоций. <p>Коррекционно – развивающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Активизация словарного запаса детей; • Развитие зрительного и слухового восприятия информации об окружающем мире; • Развитие волевых качеств; • Развитие крупной и мелкой моторики. <p><u>Коррекционно - воспитательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирование самостоятельности и желания общаться с другими в процессе достижения общей цели; • Воспитание любознательности, интереса к окружающему миру.
Базовые учебные действия (БУД)	<p>Личностные: осознание необходимости выражать собственные эмоции социально-приемлемыми способами, формирование начальных навыков социализации;</p> <p>Познавательные: делать выводы в результате совместной работы в паре. Включаться в творческую деятельность под руководством педагога, учиться выражать себя творчески.</p> <p>Регулятивные: формирование умения выражать свои чувства в отношении педагога и одноклассников. Определять и формулировать цель в совместной работе с помощью педагога, осуществлять самооценку собственной деятельности;</p> <p>Коммуникативные: позитивно проявлять себя в общении. Учиться понимать эмоции, их мимические проявления. Доверительно и открыто говорить о своих чувствах. Ориентироваться на понимание своих чувств и чувств других людей. Слушать и понимать других обучающихся.</p>
Педагогические технологии	Игровые (включение игровых моментов), здоровьесберегающие (физкультминутка, пальчиковая гимнастика), наглядно-практические, демонстрация.
Оборудование:	Пиктограмма «Радость», «лица» с эмоциями радости, безопасное зеркало, игрушка сердце, карточки «Азбука развития эмоций ребенка», чистые листки (формат А4), цветные карандаши.

Методы, методические приёмы	Словесный (беседа), наглядный (демонстрация), практические (задания).
Интеграция	Социально-коммуникативное развитие, речевое развитие
Структура урока	
Этапы урока	Содержание урока
1. Организационный момент	Здравствуй! <i>Я очень рада видеть тебя.</i> Посмотри, у меня в руках игрушка «сердце». В сердце человека заключены любовь, тепло, дружба.
2. Сообщение темы	Как ты думаешь, о каком чувстве мы будем говорить сегодня на занятии? (Радость). Где рождается радость? Какие события или люди дарят нам радость? Как узнать какие чувства испытывает собеседник и надо ли нам знать это? Как ты думаешь, какими способами мы можем выразить нашу радость? На все эти вопросы мы попытаемся сегодня ответить.
3. Беседа «Что такое радость»	Радость – это когда человек радуется и у него хорошее настроение, как будто от какого-то хорошего сюрприза. День рождения – это радость. Когда что-то получается, что раньше не получалось, – это тоже радость. А ещё радость – получать и дарить подарки. – А когда ты чувствуешь радость, что хочется делать? (Улыбаться, петь, танцевать...)
4. Работа с картинками	Посмотри на лицо этого человека (Показывается пиктограмма «Радость» и картинки с лицами людей с изображением радости). Как ты думаешь, какое лицо у этого человека? (Ответ ребенка). Да, радостное. Что выражают лица этих людей? (Ответ ребенка). Радость. Когда у нас радостное лицо, то мы широко улыбаемся, Глаза у нас становятся узенькими, они прищуриваются. Давай попробуем изобразить радость на своём лице.
5. Упражнение «Складывание картинки» (познакомить ребёнка с эмоцией радость)	Я получила по почте письмо. Открыла его, а там какие-то непонятные картинки. Помоги мне, пожалуйста, их сложить Ребенок складывает картинки. Замечательно. Кто это? Да, это же мальчик. Как ты думаешь, этот мальчик грустный? А может быть, сердитый? Или веселый, радостный?.. Да, этот мальчик радостный. Молодец!
6. Упражнение «Зеркало»	Педагог передает ребенку зеркало и предлагает посмотреть на себя, улыбнуться и сказать: «Здравствуй, это я» и построить радостные рожицы. Изображать радость ты умеешь, и это у тебя хорошо получается.
7. Физминутка	Это глазки. Вот. Вот. Это ушки. Вот. Вот. Это нос. Вот. Вот. Это ручки. Хлоп. Хлоп. Это ножки. Топ. Топ. Ой, устали. Вытрем лоб.
8. Пальчиковая гимнастика	«Пальчики здороваются» Пальчик к пальчику приходит, Друга он себе находит. Будут пальчики дружить. В гости часто приходите
9. Упражнение «Азбука эмоций» (карточки «Азбука развития эмоций ребенка»)	Перед тобой 4 карточки с изображением различных эмоций. Выберите ту карточку, на которой, на твой взгляд, персонаж испытывает радость. Молодец, все правильно. А теперь тебе нужно выполнить задания на противоположной стороне

	карточки. Хорошо.
10. Упражнение «Радость»	А сейчас представьте себе, что мы художники и нам надо нарисовать картину на тему «Радость». Возьми листок и карандаши и нарисуй радость так, как тебе хочется.
11. Подведение итогов	<p>О чем мы сегодня говорили? (О чувстве радости).</p> <p>– Скажи, радоваться – это хорошо, или плохо? (Хорошо).</p> <p>– Как, можно создать себе хорошее настроение? (Вспомнить лицо любимого человека, весёлого героя из сказки, нарисовать свое настроение.)</p> <p>К какому выводу мы пришли? Все наши радостные чувства – это мы сами!</p>

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО
ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С РАС 1 КЛАССА НА ТЕМУ: «РАДОСТЬ»



