

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Управление эмоциональными состояниями обучающихся с
расстройствами аутистического спектра посредством применения
педагогом - дефектологом арттерапевтических технологий**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Организация обучения и управление образованием
лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

подпись

Исполнитель:
Акимова Евгения Сергеевна,
обучающийся МОВЗ-1501
группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Ольга
Владимировна,
к. п. н., профессор
кафедры специальной
педагогики и специальной
психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	8
1.1 Понятие эмоциональных состояний.....	8
1.2. Особенности эмоциональных состояний нормально развивающихся обучающихся.....	22
1.3. Особенности эмоциональной сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	28
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	34
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых	34
2.2. Описание методов и методик обследования испытуемых и обоснование их выбора.....	37
2.3. Описание процесса экспериментальной работы и анализ её результатов.....	39
ГЛАВА 3 АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАКТИКИ.....	50
3.1. Понятие об арттерапии, история её возникновения.....	50
3.2. Виды и направления арттерапии.....	53
ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОДА УПРАВЛЕНИЯ	

ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА- ДЕФЕКТОЛОГА.....	60
4.1. Анализ применения арттерапевтических технологий в образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	60
4.2 Описание процесса формирующего эксперимента.....	69
4.3. Определение эффективности программы работы педагога-дефектолога с обучающимися с расстройствами аутистического спектра.....	78
4.4. Методические рекомендации родителям обучающимся с расстройствами аутистического спектра.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	120

ВВЕДЕНИЕ

По А. Н. Леонтьеву, эмоции управляют деятельностью, они не только создают ей направление, но и активизируют все внутренние системы организма. Эмоции, являются основными в структуре эмоциональных состояний. Эмоциональные состояния придают окраску, формируют настроение, определенное отношение к деятельности к окружающему миру. Некоторые эмоциональные состояния могут доминировать в структуре личности, влиять на их характер.

При аутизме – дефицитарность эмоциональность, регуляции эмоционального поведения, что часто становится главным препятствием для взаимодействия с окружающими и обуславливает трудность социализации ребенка с отклонениями в развитии. У детей с расстройствами аутистического спектра выделяют такие проявления как: эмоциональная отчужденность, отсутствие привязанности к близким, затруднения в коммуникации.

Одним из наиболее доступных и легких методов коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы, коммуникативных нарушений, является арттерапия. Данный вид коррекции, основанный на применении искусства, помогает увидеть внутренний мир ребенка с расстройствами аутистического спектра, арттерапия выполняет коммуникативную функцию, позволяет рассказать о своих эмоциях и переживаниях через творчество. Способствует развитию гибкости, развивает коммуникативную функцию и творческий потенциал.

Вышесказанное обусловило актуальность и выбор темы исследования.

Расстройства аутистического спектра входят в группу расстройств, проявляющиеся в нарушении как эмоциональных, так и интеллектуальных процессов. Отсутствие необходимых сведений в области управления эмоциональными состояниями средствами арттерапии обучающихся с

расстройством аутистического спектра и необходимость поиска средств и методов управления эмоциональными состояниями, определяет проблему данного исследования

Особенности эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра изучены такими авторами, как: В. В. Лебединским, К. С. Лебединской, О. С. Никольской и др. Применение арттерапии в коррекции детей с нарушениями в развитии описано в публикациях. И. Копытина, И. Ю. Левченко, Е. А. Медведевой, С. Г. Рыбаковой, Л. Д. Лебедевой.

Объект исследования - эмоциональные состояния обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Предмет исследования - психолого-педагогические условия применения арттерапевтических технологий в процессе управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования – теоретически изучить и проверить опытно-экспериментальным путем особенности управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра посредством применения педагогом - дефектологом арттерапевтических технологий.

Задачи:

1. Изучить понятие эмоциональных состояний.
2. Рассмотреть особенности эмоциональных состояний обучающихся с нормой в развитии.
3. Охарактеризовать особенности эмоциональной сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра.
4. Изучить арттерапевтические технологии как метод управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра в работе педагога-дефектолога
5. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке

эффективности применения арттерапевтических технологий в управлении эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Научная гипотеза: применение арт-терапии может быть эффективным для развития процесса управления эмоциональными состояниями детей с нарушениями аутистического спектра. Процесс управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра посредством применения педагогом - дефектологом арттерапевтических технологий будет проходить успешно, если:

а) будет организовано диагностическое изучение особенностей управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра;

б) выбор коррекционного подхода будет обоснован индивидуальными особенностями детей и степенью проявления нарушений.

Новизна магистерской диссертационной работы заключается в использовании танцевальной технологии и изобразительной деятельности в качестве комплекса арттерапевтических технологий, в совокупности способствующих коррекции управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Практическая значимость исследования состоит в разработке коррекционной программы с применением арттерапевтических технологий, рекомендаций по применению арттерапевтических технологий в работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра. Полученные данные могут использоваться в работе педагогов, а также родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

Методологическая основа исследования.

Исследование опирается на идею О.С. Никольской о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка; Так же в основу легло представление М Намбург, она рассматривала

арттерапию, как свободное выражение ребенком своих переживаний в изобразительной деятельности в качестве инструмента для исследования его бессознательных процессов; положение; В. С. Выготского о положительном влиянии творчества на ребенка с особенностями в развитии, а также о зоне ближайшего и актуального развития

Методы исследования:

- обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования;
- наблюдение за поведением ребенка в процессе игровых и педагогических коррекционных занятий;
- эксперимент, направленный на регуляцию эмоциональных состояний детей с расстройствами аутистического спектра;
- разработка коррекционной программы.

Положения, выносимые на защиту

У обучающихся с расстройствами аутистического спектра, доминируют отрицательные эмоциональные состояния, стремление к лидерству в сочетании с агрессией и враждебностью, к любым изменениям

Арттерапия может являться вспомогательным методом управления эмоциональными состояниями, положительных результатов можно добиться при комплексном воздействии на личность обучающихся

Арттерапевтические технологии не только действуют как метод управления, но и способствуют развитию самостоятельности, снижению возбудимости.

Структура исследования: введение, 4 главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Понятие эмоциональных состояний

Человек, который познает мир, так или иначе воздействует на мир определенным образом и сам находится в зависимости от этих воздействий, испытывая определенное отношение к этому. Переживание этого отношения, составляет эмоциональную сферу [56]. Многообразие эмоциональных проявлений составляют эмоциональные реакции, чувства. Все эти компоненты объединяют в себя эмоции. Эмоциональные проявления дают возможность охарактеризовать внутренний мир человека. Эмоции – это субъективные реакции на влияние раздражителей из внутренней и внешней среды, выражающиеся в форме переживаний, которые играют большую роль в регуляции поведения [35]. Врожденными являются не все эмоции, некоторые из них формируются прижизненно в процессе обучения и воспитания. Это относится, прежде всего, к жестовому языку, как социально-обусловленной форме выражения эмоциональных состояний. Эмоции характеризуют потребности человека, регулируются социальными нормами. Переживание, испытываемое человеком при эмоциях, отличается от эмоционального состояния. Конкретные эмоции страха, волнения, нежности, всегда направлены на определенного человека, который является причиной для их возникновения. Эмоциональным состояниям характерно то, что они не имеют конкретного объекта, а являются состоянием, в котором пребывает человек.

Эмоциональные состояния – это особый класс психических состояний,

которые отражают более устойчивую реакцию по сравнению с кратковременными эмоциями и имеют ярко выраженную субъективную окраску. Эмоциональные состояния могут выступать как причиной, так и следствием совершенного действия, поступка, деятельности. Эмоциональное состояние характеризуется положительными либо отрицательными качествами, своим влиянием на деятельность. На то, что эмоции можно воспринимать как состояния, впервые обратил внимание Н. Д. Левитов. Он говорил о том, что термин «эмоциональное состояние» особенно характеризует эмоциональную жизнь, так как все переживаемые эмоции и чувства окрашивают психическую жизнь человека, придавая ей определенное течение [42].

Эмоциональная сторона состояний находит отражение в эмоциональных переживаниях, а физиологическая – в вегетативных изменениях организма. Физиологические и эмоциональные изменения неотделимы друг от друга. Эмоциональные состояния оказывают влияние на деятельность человека, являются своеобразным фоном для ее развития. Эмоциональные состояния развиваются через деятельность, но в то же время могут развиваться и вне деятельности.

Целью эмоционального состояния является поиск ресурсов, направленных на удовлетворение значимых потребностей. Эмоциональное состояние появляется тогда, когда определена актуальность потребностей и завершается проявлением состояния, которое поддерживает поиск решения проблем. Характерологические особенности эмоциональных состояний: сложность, слабая интенсивность, продолжительность, субъективность. Отличительной чертой эмоциональных состояний, является то, что они включают в себя ни одну, а несколько эмоций, но доминирует какая-то одна.

В большинстве случаев эмоциональные состояния являются фоном, который придает определенную окраску всей деятельности человека. Эмоциональные состояния могут иметь различную протяженность по времени (от нескольких часов до нескольких месяцев), они беспредметны и

являются отражением того, как складывается ситуация в целом. Невозможность выявить причину эмоционального состояния связана с наличием у человека комплекса эмоций или их мимолетностью, а также с нежеланием выявить эту проблему.

Эмоциональное состояние говорит об отношении субъекта к той или иной ситуации, важны психофизиологические изменения, сигнализирующие о наличии либо отсутствии ресурсов для решения проблемы. Эмоциональное состояние всегда поддерживается на определенном уровне. Эмоциональное состояние - это сложное образование, затрагивающее весь организм. Е. П. Ильин выделяет две стороны эмоционального состояния. Первая – связана с эмоциональными переживаниями, вторая затрагивает вегетативный и физиологический компоненты. Все эмоциональные состояния рассматриваются в контексте отношения к существующим переживаниям.

Эмоциональные состояния нужно различать от эмоциональных процессов. К. Изард выделяет две группы эмоциональных состояний со свойственными им спецификой, физиологическими состояниями, которые оказывают определенное влияние на человека, также он описывает и базовые эмоции, которые входят в структуру эмоциональных состояний, такие как тревожность, депрессия. Если такие чувства испытываются часто, они становятся эмоциональной чертой. Все эмоциональные состояния имеют адаптивный и конструктивный компоненты, которые позволяют адекватно реагировать на ситуацию. К. Изард рассматривает несколько триад эмоциональных проявлений с адаптивной функцией [27].

1. Интерес, радость и удивление.
2. Печаль и аутоагрессия.
3. Враждебность, образуемая гневом и отвращением.

Переживаемые положительные эмоции обладают большой силой и даже их максимальное проявление, в отличие от отрицательных эмоций, не приносит отрицательных, деструктивных воздействий. Эмоциональные состояния связаны с познавательными процессами, они способны

мотивировать, выражают определенное отношение к процессу познания.

В зависимости от сочетания, скорости и силы выделяют такие эмоциональные состояния как: настроение, страсть, аффект, воодушевление, стресс и фрустрацию.

Настроение - это эмоциональное состояние, которое отличается слабой средней силой и устойчивостью. Данное состояние может продолжаться дни, месяцы и годы. Эмоциональное состояние не связано с каким-то конкретным событием, это общее состояние, которое окрашивает всю деятельность человека, его мысли и чувства, сказывается на его активности. По такому состоянию мы можем сказать о человеке, какой он: веселый, жизнерадостный либо грустный, апатичный. Причиной данного настроения может быть значимое событие в жизни, состояние центральной нервной системы или черта характера.

Страсть – эмоциональное состояние, которое характеризуется большей интенсивностью, возникает вследствие большого стремления к поставленной цели. Позитивные эмоции помогают достигать ее. Это длительное, устойчивое состояние, которое может быть чертой характера человека.

Аффект – это сильные кратковременные эмоциональные реакции, которые проявляются в виде «вспышки»: сбивчивая бурная речь, движения, иногда это наоборот растерянность, скованность движений. Любое чувство может переживаться в состоянии аффекта. Аффект отражает эмоции в усиленной форме. Проявление аффективного состояния показывает неспособность контролировать свои эмоции и слабость волевой регуляции над своим поведением.

Воодушевление – это эмоциональное состояние возникает при всех видах деятельности, оно обладает большой силой и стремлением к цели. Воодушевление возникает, когда существует определенная цель, достижение которой является ценным и важным. Воодушевление является коллективным чувством, чем ярче оно проявляется в коллективе, тем интенсивней переживается каждым человеком, лучше всего проявляется в творчестве.

Стресс – это эмоциональное сильное напряжение, которое возникает в тех моментах, когда нервная система сильно перегружена. Первым ввел это понятие канадский ученый Ганс Солье. Стресс вызывается экстремальными эмоциями и переживается с большой внутренней напряженностью. Его могут вызвать опасные условия для жизни и здоровья, умственные перегрузки. Стресс выражается в сбивчивых некоординированных движениях, речи, в нарушениях работы памяти, внимания. При слабом стрессе наблюдается собранность и сообразительность, четкость мысли. Психофизиологи отмечают прямое влияние эмоциональных состояний не только на общее развитие человека, но и на состояние человека. Радость усиливает иннервацию мышц, препятствует старению, способствует хорошему кровоснабжению. Отрицательные эмоциональные состояния, такие как: печаль, тоска, стресс, ускоряют процесс старения, вызывают неприятные соматические явления. У человека, пребывающего в эмоциональном состоянии, отмечаются изменения в работе кровеносной и дыхательной систем, изменения пульса, мимическая активность. Эмоциональные состояния влияют на деятельность человека, учебную, игровую и т.д. От того, какие эмоции будет испытывать человек по отношению к этой деятельности, зависит насколько будет успешен процесс овладения этой деятельностью, процесс адаптации [26].

Есть два варианта развития эмоций в личности: эмоциональные состояния обусловлены генетической предрасположенностью, именно она играет роль в том, какие эмоциональные черты приобретаются, а также предел эмоций, который может испытывать человек; играет значение приобретенный эмоциональный опыт в процессе социализации и общения. Большую роль в приобретении эмоциональных черт играет социальное общение в детстве. Эмоциональные состояния играют большую роль в развитии личной жизни человека, а именно в выборе партнера.

Ни один вид деятельности человека не может пройти без эмоций, которые оставляют особенный след на ней. Эмоциональные состояния

проходят через все взаимоотношения с людьми, они связаны с внутренними и внешними факторами, представлениями, мотивами и установками.

Ученый физиолог Е. И Бойко выделяет несколько устойчивых стереотипных эмоциональных состояний. Для каждого из этих эмоциональных состояний характерно определенное поведение:

- эмоции трансформируются в положительную продуктивную энергию, которая направлена на достижение цели и на окружающих людей. Она характеризуется доброжелательностью, веселостью, готовностью строить отношения;

- энергия направлена вовнутрь и блокирует психические проявления – проявляется в стремлении к стереотипности жизни, к упорядочиванию контактов, недоверчивости, замкнутости. Реакция от внешних воздействий выливается в негативное, деструктивное поведение, которое выражается в негативном отношении с окружающими.

В зависимости от ситуации у человека может сработать одна из форм эмоционального реагирования, но в личности всегда есть доминирующий стереотип поведения.

Выделяют классификацию эмоциональных состояний по содержанию:

Нравственные – регулируют поведение человека в обществе:

Моральные – гуманность, долг, ответственность, доброжелательность и т.д.;

Аморальные – ненависть, зависть, эгоизм.

Интеллектуальные – проявляются в познавательной деятельности: любопытство, удивление, сомнение.

Эстетические, возникающие при восприятии прекрасного, природы и т.д. Они мотивируют любознательность, активность, влияют на формирование нравственных установок: прекрасное, возвышенное, восторг.

Эмоциональные состояния субъективны, зависят от особенностей нервной системы. Эмоции и эмоциональные состояния неразрывно связаны, эмоции меняют эмоциональные состояния. Но и эмоциональные состояния

вливают на эмоциональные реакции, а кроме того влияют на мышление.

Стремление найти первопричину эмоциональных состояний привело к появлению различных точек зрения, которые нашли отражение в соответствующих теориях [40].

В XVIII-XIX веке самой распространенной была интеллектуалистическая позиция, которая говорила о том, что фактом являются представления, а испытываемые эмоции – это реакция на конфликт между этими представлениями [55]. Подобных взглядов придерживался В. Вундт. Он связывал эмоции с простейшими психическими процессами и отразил эту концепцию в трехкомпонентной теории чувствований.

В 1872 году Ч. Дарвин опубликовал работу «Выражение эмоций у человека и животных», в которой шла речь о том, что эволюция человека происходит не только на биологическом, но и психическом и поведенческом уровнях. После этой публикации появилась эволюционная теория, говорящая о том, что природа эмоций является важным приспособительным компонентом человека к окружающей среде. По Ч. Дарвину, эмоции – это зачаток инстинктивных действий [60].

В конце XIX века американский психолог У. Джеймс и независимо от него датский психолог Г. Н. Ланге выдвинули периферическую теорию эмоций: возникновение эмоций связано с физиологическими реакциями организма, ощущения, которые при этом вызываются, и есть эмоции.

Теория Г. Н. Ланге говорила о том, что произвольное изменение мимики вызывает непроизвольное выражение эмоций [55]. У. Кеннон, опроверг это предположение, выдвинул противоположные тезисы: физиологические процессы, возникающие в ответ на эмоции, не отражают их своеобразия, физиологические реакции возникают медленней, чем ответные эмоции. Также У. Кеннон показал, что «искусственно вызываемые физиологические изменения, которые присущи сильным эмоциям, не всегда вызывают соответствующие эмоции» [30, с. 528].

Теория дифференцированных эмоций К. Изарда является самой

четкой. «Центром ее изучения являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается отдельно как самостоятельное мотивационное звено, которому свойственны нейрофизиологические, мышечные и чувственные аспекты» [26, с. 384].

А. Бандура указывал на важность приобретения навыков наблюдения, он также говорил о важности влияния человека на общество, как причины формирования у человека мыслей, мотивов, желаний. Одним из важных понятий в теории А.Бандуры, является понятие самоэффективности. Динамика самоэффективности зависит от 4-х факторов опыт, косвенный опыт, общественного мнения, физического и эмоционального состояния [62].

Ученый сделал вывод о том, что сильные эмоции мешают проявлению эффективности. У человека, испытывающего сильную тревогу, стресс, показатели уверенности сильно падают, а уменьшение тревоги ведет к раскрепощению и повышению эффективности. Эмоциональное напряжение зависит от нескольких факторов:

1. От уровня напряжения - чем больше тревога, тем меньше эффективность.

2. От представления человека о том, насколько его эмоции соответствуют действительности, сложность самой задачи; эмоциональное напряжение может помочь успешно сделать что-нибудь простое, но мешает выполнению сложного.

Важно утверждение А. Бандуры о том, что человек испытывает эмоциональные состояния в зависимости от того, соответствует ли он своим внутренним требованиям. По его словам, человек доволен собой, если испытывает гордость, и недоволен, если его осуждают. Для оправдания своих поступков он перестраивает свое сознание так, чтобы избежать чувства вины. Выделяется несколько способов избегания ответственности:

- моральное оправдание – преступное поведение считается оправданным и необходимым средством самозащиты;
- оправдывающее сравнение между своими действиями и действиями,

которые совершили другие, по своим масштабам более «худшие»;

- использование словесных штампов;
- смещение ответственности – уменьшение значимости последствий своих действий путем переноса ответственности на внешние причины;
- распыление ответственности – распространение ее на большое количество людей, в итоге никто ни за что не отвечает;
- искажение или замутнение связи между поведением и его вредными последствиями путем преуменьшения этих последствий, игнорирования последствий, либо неправильного их истолкования;
- дегуманизация жертвы или возложение вины на нее [62].

С. Шехтер предположил, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения, которое вызвано когнитивной оценкой ситуации. В зависимости от восприятия одно и то же физиологическое возбуждение может восприниматься, как радость, гнев [62,с. 276]. Данное предположение говорит о том, что на возникновение эмоции вместе с возникающим физиологическим возбуждением, влияет прошлый опыт, а также оценка его человеком с учетом имеющихся на то время потребностей. Интенсивность эмоции зависит также от того, сопереживает ли окружение или нет [30].

К. Роджерс считал, что в человеке с рождения заложена потребность саморазвиваться. При этом он проявляет разрушительные чувства и эмоции, когда человек ведет себя вопреки своему природному началу [60].

Люди положительно оценивают те события, которые способствуют личностному росту и избегают тех, что препятствуют развитию. К. Роджерс ввел понятия конгруэнтности, когда переживание соответствует происходящему и неконгруэнтности, когда человек не способен принять свои переживания, эмоции, чувства.

Когда несоответствие проявляется в осознании своих переживаний, то это называется отрицанием или подавлением. Этот процесс мешает решить проблемы. Преодоление психологической защиты позволяет проявить

истинные переживания [62].

Модель Роджерса представлена тремя блоками:

1. Реальное «Я» - совокупность мыслей и эмоций, состояние «здесь и сейчас».

2. Идеальное «Я» - совокупность мыслей, эмоций, чувств, то, что человек хотел бы иметь.

Чем ближе идеальное «Я» к реальному «Я», тем выше степень принятия себя, выражение истинных переживания. При их сильных различиях происходят большие внутренние конфликты и проблемы.

По мнению К. Роджерса, признаком здоровой личности является осознание и принятие своих переживаний, эмоций и проблем, при этом не имеет значение, проявляет ли он их или нет. Поэтому самым главным в понятии аффективной жизни является открытость своим эмоциям, чувствам, переживаниям. По А. Маслоу, негативные эмоции и чувства человека являются следствием неудовлетворенных основных потребностей, таких как: физиологические потребности, потребность в защите, потребность в любви, самоуважении и личностном самосовершенствовании. Он выделяет дефицитарную мотивацию, которая связана с голодом, болью после удовлетворения, возникает мотивация, которая направлена на удовлетворение удовольствия в настоящее время. Метамотивация связана с поиском положительных эмоций и переживаний в будущем, также она связана с высшими переживаниями, которые могут быть не только радостными [62]. Результатом этих переживаний является переосмысление себя, изменения отношения к другим людям, к миру. Для развития человека необходимы положительные эмоции, отрицательные эмоции забирают энергию и препятствуют эффективному развитию человека. По словам А. Маслоу люди по своему природному началу все хорошие, если удовлетворить их потребность в любви и безопасности. Получая это, они будут отдавать эти чувства другим, и тогда их чувства и поведение будут спокойными и надежными.

В России одним из первых тему эмоций поднял русский философ Н. Я. Грот. Он рассматривал психический оборот, который состоит из чувствования, эмоции, переработки и волевого решения. По его утверждению, эмоции могут оценивать внутренние и внешние процессы организма. Сложные эмоции формируются из сочетания простых эмоций между собой, чувств и идей. Большой вклад в разработку понимания эмоций внесли академики П. В. Симонов и П. К. Анохин.

Согласно концепции П. К. Анохина, эмоции закладывались как приспособительный биологический процесс, который способствует сохранению жизни индивида. Положительным результатом можно назвать совпадение реального результата или выше ожидаемого, если реальный результат хуже ожидаемого – возникают негативные эмоции. Неудачи тормозят развитие личности и ведут к поиску новых способов деятельности.

Информационная концепция эмоций П. В. Симонова говорит о том, что эмоции – это отображение актуальности потребности и возможность ее удовлетворения. На возникновение эмоций влияет степень, качество эмоции, актуальность потребности, предполагаемая возможность удовлетворения потребности в зависимости от имеющегося опыта, поиск способов удовлетворения этой потребности и анализ уже имеющихся методов. Такие факторы как: индивидуальные особенности человека, фактор времени, эмоция могут носить долговременный или кратковременный характер возбуждения. Эмоции, возникающие в результате духовных и социальных потребностей, называются чувствами.

Отрицательные эмоции появляются тогда, когда существует низкая вероятность удовлетворения потребности. Когда эта вероятность возрастает с учетом наличия четкой цели и необходимыми средствами для достижения её - формируются положительные эмоции. Эмоция формируется только тогда, когда есть потребность.

Отрицательные эмоции ведут к поиску новой информации, повышается чувствительность, происходит интенсивное извлечение информации из

памяти. При этом могут рассматриваться случайные мысленные ассоциации, которые в спокойном состоянии не рассматривались бы. Исходя из этого увеличивается вероятность достижения цели [55].

В результате исследований, выполненных ученым и его последователями, были выявлены функции некоторых структур мозга, которые проливают свет на понимание механизмов эмоций.

Б. И. Додонов рассматривал эмоции в своих работах с точки зрения ценностей. Ученый выдвинул и обосновал положения о том, что эмоциональность личности продиктована потребностью в эмоциональных переживаниях. Человек как личность развивается в эмоционально-ориентированной деятельности. Эмоциональный процесс – это оценка поступающей в мозг внутренней и внешней информации, которая складывается в субъективные образы [22]. Выделены следующие признаки эмоций:

1. Эмоции в виде непосредственных переживаний.
2. Психофизиологический процесс, когда эмоциональные реакции сопровождаются органическими проявлениями.
3. Субъективный окрас эмоций.

В отличие от П. В. Симонова Б. И. Додонов утверждал, что эмоция - это не результат сопоставления информации и потребности, но и сам процесс оценивания действительности, эмоции являются разновидностью мышления, которое выполняет самые простые функции, дает оценку действительности в форме переживаний [22]. Ученый считал, что нельзя всем эмоциям дать одно объяснение, так как они разные по своему значению. Эмоциональное насыщение является врожденной потребностью человека, которая постоянно развивается. Также наряду с личностными установками у людей формируются и эмоциональные установки. На основе этого Б. И. Додонов составил свою классификацию эмоций:

1. Коммуникативные.
2. Эмоции связанные с деятельностью.

3. Романтические.
4. Эстетические.
5. Эмоции, связанные с приобретением.

Отечественный ученый С. Л. Рубинштейн утверждал, что эмоции – это непосредственное отношение человека к миру в форме переживания [56]. Особенностями эмоций является их полярность (положительный или отрицательный характер), которая образует сложное противоречивое единство: субъективная оценка, периоды напряжения, разрядки. Эмоции – это своеобразный способ отображения мира, который нельзя противопоставить познавательным процессам. Природа эмоций определяется деятельностью человека, которая направлена на удовлетворение потребностей. В зависимости от того, удовлетворена эта потребность или нет, человек может перестроить свою деятельность для достижения результата. Эмоциональный процесс связан с осмыслением, восприятием, прогнозированием [56].

Ученый также выдвинул постулат о том, что у эмоций и воли общий исток – потребности. Человек дает себе отчет о предмете, от которого зависит удовлетворение потребности. В результате возникших эмоций к этому предмету, формируется определенный вид деятельности для достижения цели. Эмоции проявляются в результате деятельности, которая направлена на достижение удовлетворения потребностей, но в то же время и сами эмоции побуждают человека совершать действия. Противоречивость эмоций обусловлена многообразием эмоций, установок личности. По мнению С. Л. Рубинштейна, эмоции отображают содержание личности, ее мотивы и установки.

Он выделял три сферы эмоциональных проявлений:

1. Элементарные удовольствия.
2. Обладание определенными предметами и видами деятельности.
3. Более высокие чувства (чувство юмора, любви, чувствами, которые выражают определенное мировоззрение). «Источник зарождения эмоций –

труд. В совместной трудовой деятельности у человека формируются эмоциональные отношения к себе и другим людям, через общение формируется эмоциональное отношение к себе» [56, с. 379].

Также свой вклад в понимание эмоций внес отечественный ученый В. К. Виллюнас. Любое эмоциональное явление – это сочетание субъективного переживания и отображаемого содержания. «В деятельности эти эмоции обнаруживаются» [14, с. 19]. Ученый говорил, что эмоции невозможны без познавательных процессов потому, что благодаря им, эмоции выполняют оценивающую и побуждающую функции. В зависимости от познавательного компонента психического образа выделяют цели, побуждающие человека к конкретной деятельности. Им была предложена классификация эмоций по познавательной составляющей. Согласно этой классификации, каждый компонент познавательного процесса (восприятие, память) выступает как объект психоэмоционального переживания. Понимание функций эмоций по отношению к познавательным процессам позволяет изучать эмоции через познавательные процессы. Познавательные процессы, которые эмоционально переживаются, отличаются по темпу, скорости и продуктивности от процессов, которые не сопровождаются сильной эмоциональной окраской. Именно эти характеристики познавательных процессов позволяют судить об эмоциональных характеристиках.

Эмоции – основа процесса приобретения индивидуального жизненного опыта. Выступая в качестве положительного или отрицательного подкрепления, они сохраняют, закрепляют положительные формы поведения и устраняют нежелательные. Эмоции служат приспособительным механизмом человека к окружающей среде и являются одним из механизмов внутренней саморегуляции [45].

Особое значение эмоциональных состояний заключается в их регулятивной функции, поскольку переживания выступают в роли сигналов, которые стимулируют или сдерживают деятельность человека.

Эмоции и чувства выполняют также оценочную функцию, выражая

субъективное отношение человека к удовлетворению своих потребностей
Эмоциональное состояние, переживание чувств является результатом совместной деятельности коры и подкорковых центров.

1.2. Особенности эмоциональных состояний нормально развивающихся обучающихся

В возрастной периодизации младший школьный возраст охватывает период от 7 до 11 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психическое развитие личности. В этом возрасте способность регулировать свои эмоциональные состояния еще не сформировалась полностью. Это отражается в импульсивном поведении, неспособности к долгому сосредоточению на одной и той же деятельности, возбудимости. Школьное обучение связано с возрастным кризисом, который сопровождается изменениями и в физическом и психическом состоянии. Переход на новый социальный уровень совпадает с перестройкой всего организма, которая требует активизации всех внутренних ресурсов. Несмотря на все сложности, данный возрастной кризис только способствует успешной адаптации в новой социальной ситуации.

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием познавательных процессов. Они начинают приобретать целенаправленный характер, быть осознанными и произвольными. Мышление становится осмысленным процессом, с развитием словесно-логического мышления перестраиваются и все остальные процессы. Появляются такие особенности мышления как внутренний план действий, анализ.

Концепция Э. Эриксона рассматривает младший школьный возраст как период передачи знаний и приобщения к трудовой деятельности. В этом возрасте ребенок активно развивается, познает окружающую среду. В

младшем школьном возрасте развиваются такие познавательные процессы как память, внимание, мышление. Эти естественные процессы со временем превращаются в высшие психические функции. Учеба, общение, игра – это основные виды деятельности в младшем школьном возрасте, оказывающие влияние на дальнейшее развитие.[65] Познавательная деятельность имеет ряд особенностей. Учебный процесс требует от обучающихся высокой степени самоконтроля и восприятия, это возможно лишь при достаточной произвольности этих процессов. В младшем школьном возрасте, произвольность и самоконтроль не сформированы, преобладает непроизвольное внимание. Особенности мышления в этом возрасте повторяют процесс мышления в дошкольном возрасте. Развивается конкретно-образное мышление. В процессе обучения мышление становится гибким, появляются критичность к собственной деятельности.[65]

Развитие переживаний происходит на основе их обогащения путем появления опыта как положительного, так и отрицательного. Это связано с общим развитием ребенка, расширением его интересов. Развитие эмоций происходит в результате обобщения эмоций, направленных на определенный объект. В системе эмоций взрослого человека эмоция – это проявление чувства. Также появляется умение контролировать свои эмоции. Динамическая сторона проявляется в глубине, устойчивости переживаний. Развитие эмоций связано с развитием всех психических процессов, прежде всего речи. В речи происходит осознание своих эмоций, управление ими, с помощью речи дети не только говорят о том, какие потребности у них есть, но и выражают свои переживания [64, с. 221].

Развитие эмоциональной сферы связано с возрастными этапами, каждое новообразование находит отражение в эмоциях. Если новые потребности не удовлетворяются, то у ребенка может развиваться фрустрация. А. В. Запорожец писал о том, что эмоциональный и познавательный компонент в сочетании образуют структуру, которая позволяет дать прогноз своим действиям и осуществлять контроль за своими эмоциями. Эмоции,

выполняя регулирующую функцию, способствуют тому, что поведение меняется. Переживания вызывают или наоборот тормозят мотивацию для совершения тех или иных действий. Влияние взрослых на поведение может быть воспринято ребенком, если это воздействие повлечет за собой положительный отклик.

У младших школьников отсутствует сдержанность в выражении эмоций. Это возникает вследствие недостаточного развития тормозных процессов. Недостаточная способность регулировать свои эмоциональные проявления: смех, плач, слезы. С этим связано и возникновение аффективных вспышек. Такие состояния неустойчивы, поэтому могут быстро меняться. С развитием волевых процессов младшие школьники учатся, прежде всего, контролировать свои эмоции.

Младшие школьники обладают высокой восприимчивостью к эмоциям окружающих, возникновение их чувств зависит от окружающей обстановки, Наблюдение за эмоциями других людей, непосредственное участие – все это вызывает яркие эмоциональные переживания. Школьная жизнь способствует развитию высших эмоций, участие в школьной жизни, выполнение определенных обязанностей формирует у обучающихся чувство ответственности, товарищества.

В младшем школьном возрасте нравственные чувства формируются быстрее, чем понимание нравственных норм. То или иное нравственное чувство основывается на жизненном опыте.

Интеллектуальные чувства развиваются в процессе познания, проявляются в получении отрицательного или положительного результата собственной деятельности, познавательной активности. Их развитие происходит постепенно: сначала они просто связаны с самим процессом в независимости от результата, затем интересуется не только процесс, но и сам результат своих действий. Развитие интеллектуальных чувств происходит в результате получения наглядного опыта и удовлетворения потребности в информации. Если процесс познания не сопровождается эмоциональной

заинтересованность, то интеллектуальные чувства не развиваются, познавательная активность угасает.

Эстетические чувства формируются при познании младшим школьником искусства и природы. Систематическое упражнение эстетических чувств имеет особенно большое значение для всестороннего развития ребенка, для воспитания всех чувств младшего школьника.

В процессе обучения изменяется содержание чувств младшего школьника и происходит их дальнейшее развитие в плане все большей осознанности, сдержанности, устойчивости. На эмоциональную сферу оказывает влияние уровень развития, на котором находится обучающийся в момент школьного обучения. Расширение круга общения, появление новых интересов способствует развитию социальных чувств. Эмоции становятся более сознательными, прочными [29].

Эмоциональная сфера является важным фактором развития младших школьников, так как общение теряет свою эффективность, если его участники не могут распознавать эмоции, понимать и регулировать их. П. М. Якобсон считает, что невозможно понять эмоциональную сферу, если рассматривать ее вне личности, так как по мере формирования личности в эмоциональной сфере также появляются новообразования [68]. Если для детей дошкольного возраста характерно яркое проявление эмоциональных реакций, которые связаны с кратковременными желаниями, то в младшем школьном возрасте они становятся более социально ориентированными и осознанными. В этом возрасте эмоции больше направлены на социальную жизнь обучающихся.

С. Л. Рубинштейн говорит о том, что путь эмоционального развития, проходит те же этапы, что и интеллектуальное развитие. Сначала эмоциональные проявления предопределены его окружением, но со временем они сознательно начинают выходить за рамки и расширяют спектр чувств, эмоции перестают быть абстрактными и приобретают осознанный характер.

Младший школьный возраст - период усвоения накопления. Успешной

школьной адаптации способствуют черты личности, которые характеризуют данный возраст: восприимчивость, повышенная внимательность. Преобладание игрового интереса и вместе с тем легкость отношения к происходящим изменениям [12].

В школе увеличивается нагрузки - физические, психические эмоциональные. Учеба становится значимой деятельностью. Вместе с приобретением новых знаний изменяется и социальный статус, а вместе с ним и весь уклад жизни [18].

В период обучения начинает происходить «обобщение переживаний», постоянно возникающие неудачи ведут к возникновению комплекса неполноценности. В дальнейшем по мере укрепления чувства значимости, опыта эти чувства могут изменяться или же находить подкрепление извне и формироваться в виде устойчивых структур личности, влиять на самооценку, уровень притязаний. С приходом ребенка в школу его чувства и эмоции начинают определять не столько игра и общение со сверстниками в процессе игровой деятельности, сколько процесс и результат учебной деятельности, та потребность, которая в ней удовлетворяется и в, первую очередь, оценка учителем его успехов и неудач, выставленная отметка и связанное с ней отношение окружающих [18]. Такие психические качества, как доверчивость, исполнительность могут служить залогом успешной деятельности. Но в то же время неосознанное выполнение инструкций, могут отрицательно отразиться на учебном процессе [12].

Для обучающихся характерны возможные проявления школьной тревожности. Она являет собой форму эмоционального неблагополучия для ребенка. Она может выражаться в повышенном беспокойстве, неуверенности в учебной среде. В первый месяцы такая тревожность характерна для данного возраста. Тревожность может как мотивировать на изменения, так и нести в себе негативные черты, влияющие на общее состояние обучающихся [24].

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- легкой отзывчивостью на происходящие события;

- непосредственностью и откровенностью эмоций;
- наличием чувства страха и тревожности, неуверенности в собственных силах, боязни новой обстановки, коллектива;
- большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений;
- отсутствием умения понимать и дифференцировать свои и чужие эмоции (исключение составляют элементарные эмоции радости и страха).

Вместе с тем возможности осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих чувств ограничены. В таком возрасте у ребенка преобладает жизнерадостное настроение, положительные эмоции, в то же время уже выделяется определенная тенденция в выражении чувств: дети с импульсивными, аффективными вспышками или наоборот вялость и апатичность в проявлении эмоций. Бывает большая сдержанность в проявлении эмоций. Ребенок сдерживает проявление в коллективе таких негативных реакций, как: гнев, обида, злость, раздражение, так как они могут вызвать порицание, обсуждение в коллективе, в отношении со сверстниками они проявляются в конфликтах. Контроль над своими эмоциями со временем становится все лучше. Негативные реакции выражаются не только двигательным, но в речевой форме: насмешка, сомнения и т.д. Состояния злобы проявляются скрыто [23]. У некоторых обучающихся уже в этот период, как показали исследования Л. С. Славиной, начинает проявляться склонность к острым аффективным состояниям, что объясняется, по мнению исследователя, расхождением между притязаниями ребенка и возможностью удовлетворить их [57,с.140]. При деформации отношений, которая выражается в агрессивности, замкнутости, происходит эмоциональный дискомфорт, который долго переживается обучающимися. Эмоциональная память фиксирует и длительно сохраняет эмоциональные образы пережитых событий.

1.3. Особенности эмоциональной сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Ранний детский аутизм (далее РДА) как один из вариантов расстройств аутистического спектра, был описан американским психиатром Л. Каннером в 1944 году. Распространенность патологии составляет 2 на 10000 тысяч детей. Этот синдром характеризуют такие признаки как: отсутствие потребности в эмоциональном контакте, склонность к стереотипности и однообразному поведению, невозможность выразить свои эмоции, боязнь перемен, также это может выражаться в различных нарушениях речи, в более тяжелых случаях - мутизмом [31].

В возрасте с 2-х до 5 лет РДА проявляется особенно ярко, но отдельные проявления можно заметить еще в раннем возрасте. У грудных детей отсутствует комплекс оживления, эмоциональная реакция при контакте с матерью. Нет реакции на внешние раздражители. В. М. Башина отмечает соматовегетативные нарушения у детей трех лет, выражающиеся в нарушениях сна, потери аппетита, беспокойстве.

Дети раннего возраста безразличны к установлению контактов с близкими, они не выражают привязанности, не реагируют на отсутствие близких. Но любое изменение привычной обстановки либо появление нового вызывает у ребенка неприятие, аффективную бурную реакцию. Как правило, такая реакция является проявлением инстинкта самосохранения, которая при данном нарушении имеет завышенный уровень. Эти дети стремятся к одиночеству, в отношениях с близкими людьми формируется патологическая связь, которая основана, прежде всего, на страхе потерь, но такие глубокие чувства как сопереживание, способность жалеть не получают развития. Поведение тяготеет к однообразным манипуляциям одними и теми же предметами: передвигать, пересыпать, стучать. Ребенок может часами заниматься однообразной деятельностью. Это обусловлено наличием

сверхценного отношения к предметам.

При отсутствии возможности адекватно взаимодействовать с окружающим миром ребенок с расстройствами аутистического спектра строит взаимодействие на стереотипиях – повторяющихся движениях, действиях. Это связано, прежде всего, с желанием ребенка избавиться от болезненного внутреннего дискомфорта, с желанием подчинить происходящие события определенному распорядку. Стереотипии могут проявляться в речи, движениях. Получать необходимые позитивные переживания ребенок может с помощью двигательных стереотипий (прыжки, размахивания руками), которые характерны для эмоциональных реакций детей младенческого возраста. В поведении присутствуют механические аутостимуляции как средство получения дополнительных ощущений. При нормальном развитии такая форма может сохраняться долго, но прежде всего как средство самоуспокоения, когда ребенок испытывает беспокойство, плохое физическое самочувствие. Предмет, которым манипулирует ребенок в данный момент, является способом снижения дискомфорта, дает чувство спокойствия, замещая тем самым материнскую поддержку. Предмет манипуляции не является заместителем, чаще всего предмет даже не содержит характеристики того предмета, который может обезопасить. Это может быть кусочек ткани, крышка. При сильных симбиотических связях для ребенка особо ценными являются вещи, которые имеют непосредственное отношение к объекту, к которому он привязан. В норме это наблюдается у ребенка в раннем возрасте, отличие в том, что у ребенка с ранним детским аутизмом привязанность к вещам сохраняется в независимости от того, присутствует или нет рядом мать [50].

Нарушения психомоторики проявляются в угловатости, неуклюжести, наблюдается задержка в формировании элементарных навыков самообслуживания (умывание, раздевание). Речевое развитие может запаздывать в сроках развития или опережать их. Отсутствует развернутая фразовая речь. Ребенок не может обратиться с просьбой, что-то рассказать

или описать, однако быть увлеченным определенным словом, звуком, повторять его неоднократно, на долгое время речь становятся источником аутостимуляции [10].

Эмоциональные проявления таких детей бедны, примитивны. Чаще всего эти проявления имеют полярный характер: проявления удовольствия достигаются тогда, когда ребенок погружен в свою однообразную деятельность, неудовольствие, агрессия – когда меняется привычная обстановка. Своеобразным источником положительных эмоций являются стереотипные движения (покачивания, прыжки, потряхивания кистей рук). Ребенок с РДА имеет множество проблем с поведением. Самая существенная проблема – это страхи. Испытывая большую чувствительность к происходящему, часто испытываемое чувство страха не имеет конкретной основы. Источником страха может послужить стук, шорох, резкие громкие звуки. Также присутствует склонность остро реагировать на ситуации, в которых подсознательно чувствуется угроза жизни. Агрессия в этом случае является формой защиты от того, что неприятно ребенку. Когда ребенок находится на грани отчаяния, крайней формой является сама агрессия. Причиняя себе боль, он пытается тем самым перекрыть тот дискомфорт, который причиняют ему внешние обстоятельства. Погруженный в собственные переживания он не замечает какой силы наносит себе ущерб, таким образом, болевой порог может быть превышен [46].

Проявления РДА зависят от возраста. К концу дошкольного периода проходит соматовегетативная симптоматика, стереотипные движения проявляются не так часто. Улучшается коммуникативная функция речи, дети начинают задавать вопросы, нередко имеющие глубокий философский характер, но сохраняется наличие в речи штампов, вычурности.

Интересы ребенка тоже меняют свое направление, они приобретают одинаковую направленность: коллекционирование, составление маршрутов и т.д. Отмечается склонность к схематичности, цифрам, спискам.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейший расклад синдрома РДА, частичное превращение их в симптомы, характеризующие интеллектуальную недостаточность, психопатоподобные симптомы.

Наиболее стойкие проявления остаются – это склонность к упорядоченности, эмоциональная «холодность», лабильность [46]. Остаются основные проявления синдрома: склонность к одному и тому же распорядку, эмоциональная бедность. Проблемы регуляции эмоциональных состояний выходят на первый план, конфликт между собственными желаниями и требованиями увеличивается, позитивные изменения неустойчивы. Период школьного обучения становится важным периодом в жизни младшего школьника. К началу школьного обучения многие дети уже имеют небольшие школьные навыки: знают цифры, могут писать, имеют большой словарный запас, знания в той сфере, которой они увлечены, но, тем не менее, им еще сложно адаптироваться в школьном коллективе. Самым большим стрессом для таких обучающихся является коллектив. Поэтому они могут быть возбудимыми, успокаиваться позже, чем другие ученики, пытаться подражать, такое поведение – попытка ребенка стать «таким как все», влиться в коллектив.[20] Могут долго и неохотно выполнять инструкции учителя, быть рассеянными, не собранными, попытки учителя призвать их к выполнению задания провоцируют замкнутость. Такой обучающийся может не реагировать на просьбы, занимаясь стереотипными действиями. У такого ребенка формируются страхи из-за боязни не смочь что-то сделать или же под слишком большим давлением взрослых. Он болезненно реагирует на неудачи, имеет высокий уровень притязаний. Неадекватность поведения может быть обусловлена значительно большей, чем обычно утомляемостью и пересыщаемостью такого ребенка, его выраженной психической незрелостью. Незрелость может проявиться как особая возбудимость, сенсорная ранимость. Особая брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребенка во взаимодействие, провоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций

негативизма.

Таки образом, эмоциональные состояния – это особый класс психических состояний, которые отражают более устойчивую реакцию по сравнению с кратковременными эмоциями и имеют ярко выраженную субъективную окраску. Эмоциональные состояния могут выступать как причиной, так и следствием совершенного действия, поступка, деятельности.

Целью эмоционального состояния является поиск ресурсов, направленных на удовлетворение значимых потребностей. Эмоциональное состояние появляется тогда, когда определена актуальность потребностей и завершается проявлением состояния, которое поддерживает поиск решения проблем. Характерологические особенности эмоциональных состояний - сложность, слабая интенсивность, продолжительность, субъективность. Эмоциональные состояния имеют различную протяженность по времени (от нескольких часов до нескольких месяцев), они беспредметны и являются отражением того, как складывается ситуация в целом. Эмоциональные состояния обусловлены генетической предрасположенностью, именно она играет роль в том, какие эмоциональные черты приобретаются, а также предел эмоций, который может испытывать человек. Играет значение приобретенный эмоциональный опыт в процессе социализации и общения. Большую роль в приобретении эмоциональных черт играет социальное общение в детстве.

Эмоциональные состояния детей с расстройствами аутистического спектра отличаются от эмоциональных состояний нормально развивающихся детей. Проявляется это в бедности эмоциональных проявлений, такие дети не испытывают привязанности, их эмоции полярны. Дети с расстройствами аутистического спектра гиперчувствительны к происходящему, незнакомая атмосфера, измененный порядок вещей вызывает у них страх и повышенную тревожность. В младшем школьном возрасте проявляются эмоциональная неустойчивость, отсутствие эмоциональной привязанности. Актуальной становится регуляция эмоциональных состояний. Смена статуса, новая

обстановка могут спровоцировать повышенную возбудимость, агрессивность ребенка. Особая брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребенка во взаимодействие, спровоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций негативизма.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

С целью изучения эмоциональных состояний был спланирован, организован и проведен констатирующий этап эксперимента, в котором приняли участие обучающиеся с расстройствами аутистического спектра. Выборка испытуемых составила 20 обучающихся, возрастной диапазон которых был от 8 до 10 лет.

Экспериментальная работа проводилась на базе реабилитационного центра «Лювена» г. Екатеринбурга. Центр осуществляет работу с детьми, имеющими задержку психического развития, расстройства эмоционально-волевой сферы, нарушения речи, опорно-двигательного аппарата. Оказывается юридическая, психологическая и социальная помощь, проводится консультирование с родителями по вопросам обучения и воспитания выше указанных категорий детей. Центр активно реализует ряд проектов. Целенаправленно ведется работа с родителями, в том числе семейное консультирование. Большое внимание уделяется детско-родительским отношениям, поэтому в работе специалистов Центра организуется и реализуется совместная творческая деятельность родителей и детей в различных клубах по интересам и потребностям. В деятельности коррекционно-развивающей направленности специалисты Центра используют как традиционные, так и нетрадиционные методы работы, способствующие не только исправлению нарушений развития, но и позитивному развитию личности.

Целью констатирующего этапа эксперимента в нашем исследовании

являлось определение специфики развития эмоциональной сферы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В диагностической работе использовались такие методы, как наблюдение за обучающимися во время пребывания их в Центре (в разных видах деятельности), беседы с сотрудниками Центра об особенностях развития этих детей, беседы с родителями (по возможности). Для объективизации полученных данных применялись следующие экспериментально-психологические методики:

1. Методика исследования эмоционального состояния (по Э. Т. Дорофеевой).

2. Шкала тревожности, адаптированная А. М. Прихожан, разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша.

3. Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана.

Анализируя первичные данные наблюдения за испытуемыми и данные, полученные в беседах с сотрудниками и родителями, можно составить обобщенные характеристики поведения обучающихся с РАС, принявших участие в экспериментальной работе. Так как респонденты (специалисты и родители) отмечали сходные проявления в поведении отдельных групп обучающихся с РАС, эти же проявления отметил экспериментатор при наблюдении за испытуемыми, решено представить контингент испытуемых группами на основе сходства их поведенческих проявлений.

1 группа. В нее вошли 6 испытуемых с РАС: Мария Р., Марина С., Артем М., Егор Т., Сергей С., Максим Ч. Их поведение характеризуется как полевое. Изменения в обстановке вызывают у них частые истерики. Все дети, входящие в группу, очень подвижны (гиперактивны), одновременно у них отсутствует «чувство края» (отсутствует чувство страха). Со сверстниками в контакты не вступают, чаще всего предпочитают быть одни. Отказываются взаимодействовать с кем бы то ни было, выражают протест криками и самоагрессией.

2 группа. В нее вошли 5 испытуемых с РАС: Дарья Г., Полина Б.,

Константин С., Никита Ч., Диана В. Эти дети испытывают трудности в адаптации, они высоко тревожны. В их поведении присутствуют стереотипные движения (разных видов). Наиболее успешно проявляют себя в индивидуальной работе, когда установлен контакт с тем, кто с ним работает (ребенок доверяет взрослому). В подвижных играх эти дети не участвуют, движения их скованны, мимика лица напряженная. Они предпочитают оставаться в стороне от деятельности (любой) их сверстников. Обладают сверхсензитивностью, поэтому проявляют гиперчувствительность к различным раздражителям окружающей среды. Отсюда появляется в поведении такое явление, как плаксивость. После длительного отсутствия в Центре (болезнь, другие обстоятельства) вновь очень длительно привыкают и адаптируются к обстановке. При изменениях в режиме дня наблюдаются вегетативные расстройства, такие как нарушения сна, энурез. У двух испытуемых присутствуют ритуалы в поведении. Это Дарья Г. и Константин С.

3 группа. В неё вошли 9 испытуемых с РАС: Анна Л., Данил М., Денис Ш., Николай И., Лев Х., Глеб Ш., Ярослав М., Иван Р, Арсений П. Эти испытуемые имеют более легкие (если вообще возможно так говорить о структуре дефекта при расстройствах аутистического спектра) проявления эмоциональных расстройств. Они идут на контакт с взрослыми (лучше индивидуально и по симпатиям), исполнительны, стараются правильно выполнять задания. В их движениях присутствует мышечная скованность, зажатость, поэтому дискомфортные ощущения от окружающей среды выражаются у них напряжением всех мышц, вплоть до «оцепенения». Характерной чертой этих испытуемых является быстрая пресыщаемость и отсюда – быстрая утомляемость. Со сверстниками общаются выборочно, в групповой работе пассивны, предпочитают наблюдать со стороны за деятельностью других детей. Для всех испытуемых этой группы характерно отставание в психомоторном развитии. Отмечаются особенности их познавательных процессов, особенно затрудняются с анализом и синтезом в

мыслительных процессах и в восприятии. Отмечается специфика процессов памяти и внимания. Внимание очень неустойчивое.

2.2. Описание методов и методик обследования испытуемых и обоснование их выбора

Для определения специфики эмоциональных нарушений в экспериментальной работе использовались следующие методы:

1. Малоформализованные - беседа, наблюдение. С первичными результатами применения этих методов мы знакомы по материалам первого параграфа этой главы. Естественно, применение классических методов будет продолжаться в течение всего периода работы с испытуемыми на всем протяжении эксперимента.

2. Строгоформализованные - экспериментально-психологические методики, проективная методика.

Так как большую роль в эмоциональном состоянии играют те эмоции, которые испытуемые испытывают в школьном коллективе, сначала необходимо определить уровень тревожности с помощью шкалы - «Шкала тревожности, адаптированная Прихожан, разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша. С помощью указанной методики можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства (тревожности) в объекте исследования и сравнить с эталоном, либо сравнить с другими показателями и выявить их взаимосвязь с помощью выделения закономерностей.

Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них школьник оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Преимущество шкал такого типа заключается, во-

первых, в том, что они позволяют выявить области действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги, и, во-вторых, в меньшей степени, чем другие типы опросников, оказываются зависимыми от особенностей развития у учащихся интроспекции [7, с. 37].

Методика включает ситуации трёх типов:

- Ситуации связанные со школой, общение с учителем.
- Ситуации, активизирующие представление о себе.
- Ситуации общения.

Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная.

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей тревожности соответствующих видов. Сумма баллов по всей шкале - показатель общего уровня тревожности.

Преимущества проективной методики «Рисунок семьи» в том, что она позволяет оценить эмоциональную связь с родителями. Проективная методика дает возможность испытуемым открыто выражать свое состояние.

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана дает богатую информацию о личностных особенностях исследуемого ребенка. Положительным качеством данной методики является то, что любой педагог и психолог, наблюдая за семьей и ребенком, может определить тип семейного воспитания, а также личностные и эмоциональные особенности ребенка. Недостатком применения методики считается трудоемкость обработки и интерпретации полученных данных.

В процессе констатирующего этапа эксперимента была использована авторская методика - «Методика исследования эмоционального состояния (по Э.Т. Дорофеевой)».

Указанной методикой выявляется изменение чувствительности по трем основным цветам, что связано с изменением эмоционального состояния. Испытуемому выдают три карточки разного цвета (красная, синяя, зеленая)

размером 7x7 см и предлагают разложить их. Предлагают выбрать ту, которая нравится, затем еще одну. Третья, последняя карточка также фиксируется в протоколе. При втором и третьем предъявлении инструкция не изменяется.

По результатам обследования заполняется протокол на каждого испытуемого. В протокол заносится обработка результатов исследования. Для этого необходимо знать оценку (характеристику) эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности. Возможны шесть типов сдвига цветов.

Данные методики, на наш взгляд, при совокупном анализе результатов, полученных при их применении и в сопоставлении с данными субъективной диагностики помогут выявить специфику эмоционального развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

2.3. Описание процесса экспериментальной работы и анализ ее результатов

Во время проведения диагностических процедур, которые организовывались в индивидуальной форме, испытуемые проявляли свою «зажатость», боялись зайти в кабинет, говорили такие фразы: «Я зайду потом», «Не пойду, хочу с мамой», могли просидеть долгое время в стороне, любые попытки привлечь их к контакту воспринимались агрессивно. Потребовалось достаточное время для установления контакта, поэтому в работе сначала использовался метод наблюдения, в том числе наблюдение за испытуемыми в учебной деятельности. У большого количества испытуемых присутствуют навязчивые движения во время учебной деятельности, что указывало на их повышенную тревожность. Анализ наблюдений показал, что испытуемые все же проявляли наибольшее состояние тревожности в перерывах между занятиями. Страх, выражающийся испугом, вызывали у

испытуемых их сверстники, проявляющие высокую двигательную активность, во-первых, и издающие громкие звуки (крики, топание, хлопанье и т.д.). На фоне испуга у испытуемых с РАС визуально наблюдались явления вегетативной симптоматики.

После долгого, кропотливого периода установления контакта с испытуемыми, удалось провести диагностические процедуры с применением методик объективной диагностики. Проанализируем полученные в диагностической работе результаты.

Анализ результатов обследования испытуемых по методике «Шкала тревожности А.М. Прихожан» представлен в таблице № 1.

Таблица 1

Определение уровней тревожности у испытуемых с РАС по методике А. М. Прихожан «Шкала социально-ситуативной тревоги» (количество испытуемых в реальных цифрах)

Уровни тревожности	Виды тревожности			
	Школьная	Самооценочная	Межличностная	Общая
Высокий	12	9	13	10
Средний	3	7	5	6
Низкий	5	4	2	4

Анализируя данные, представленные в таблице, приходим к выводу о том, что высокий уровень тревожности разных видов присутствует у более половины испытуемых. Так, 13 испытуемых (65%) показывают высокий уровень межличностной тревожности. Высокая межличностная тревожность указывает на проблемы взаимоотношений с взрослыми и сверстниками у этих конкретных испытуемых. Второе место занимает школьная тревожность, которая обнаружена у 12-ти испытуемых (60%). Это именно те испытуемые, которые имеют опыт пребывания в условиях школы. Их высокий уровень тревожности в школе указывает, во-первых, на сложности

адаптации, во-вторых, на небезопасность школьной среды для этих обучающихся, поэтому они дают такую эмоциональную реакцию. Высокий уровень общей тревожности обнаружили 10 испытуемых (половина участников диагностического процесса, 50%), она отражает влияние всех факторов на состояние обучающихся. Самооценочная тревожность присутствует почти у половины испытуемых (у 9-ти, 45%). Такой показатель, скорее всего, обусловлен появлением нового социального статуса у испытуемых (обучающийся). На самооценочную тревожность влияет в целом новая обстановка, в который оказался обучающийся и страх самовыражения.

Наглядно проанализированные результаты представлены столбчатой диаграммой на рисунке № 1, которая позволяет проанализировать результаты выявленного низкого уровня тревожности по её видам.

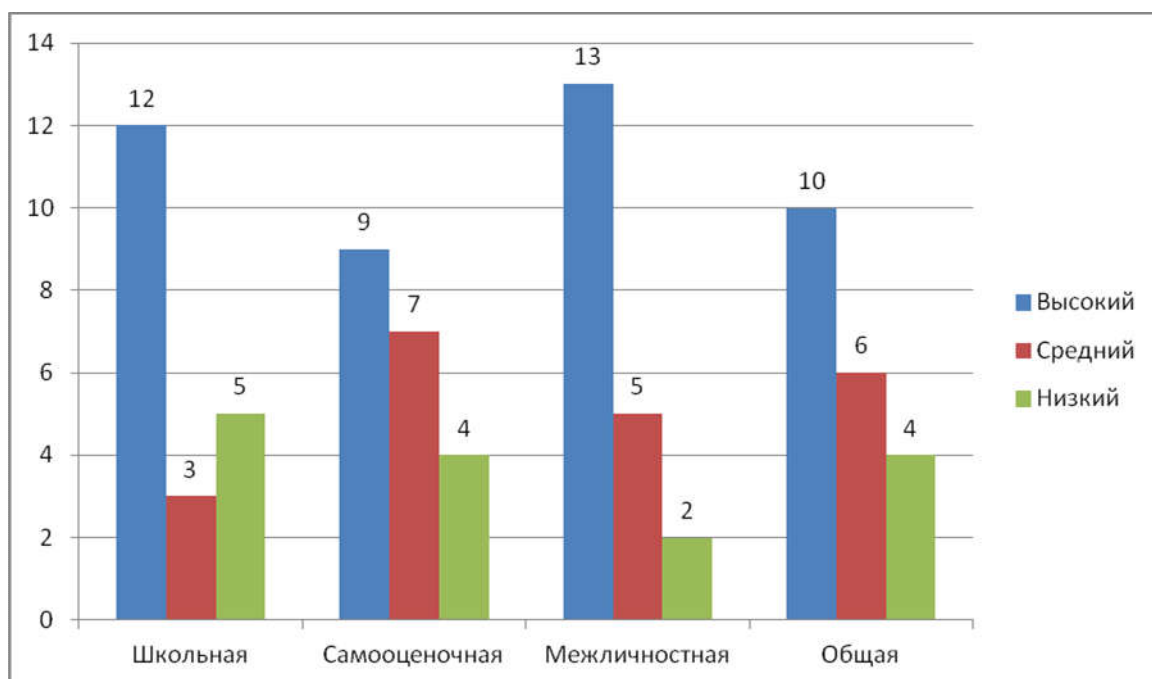


Рис. 1. Распределение испытуемых с РАС по видам и уровням тревожности (в реальных цифрах)

Высокий уровень тревожности, обозначенный синим цветом, наглядно указывает на его высокую выявляемость в выборке испытуемых. Исследователей феномена тревожности наряду с выявление высоких

показателей, всегда интересуют показатели низкой тревожности. В нашем случае это тоже так. Анализируя диаграмму, видим, что пять испытуемых имеют низкую школьную тревожность. Это те испытуемые, которые либо не посещают школу (находятся на индивидуальном обучении в домашних условиях), либо показывают уровень аутистического барьера защиты (вплоть до апатии, когда всё равно «что воля, что неволя»). Низкий уровень самооценочной и общей тревожности демонстрируют равное количество испытуемых – по 4 человека. У двоих испытуемых выявлен низкий уровень межличностной тревожности. Предполагаем, что эти показатели также свидетельствуют о качестве аутистического барьера у испытуемых, показавших эти результаты.

Что касается показателей среднего уровня тревожности, то здесь на первое место выходит самооценочная тревожность (7 испытуемых), общая и межличностная тревожность (6 и 5 испытуемых соответственно) идет следом с небольшим отрывом от лидера показателей по этому уровню. На наш взгляд, в отношении испытуемых с РАС такие результаты свидетельствуют о более адекватном отношении обучающихся к воздействиям окружающей среды и о более высокой их способности к адаптации (средовой, в том числе социальной). Показатель школьной тревожности на среднем уровне демонстрируют всего трое испытуемых, следовательно, более патологичные показатели (высокий и низкий уровни) выявлены у абсолютного большинства испытуемых (17 человек). Следовательно, это может еще раз подтвердить факт о том, что современная образовательная среда (образовательное пространство) не в полной мере обеспечивает физическую, а главное, психологическую безопасность обучающихся с РАС, вызывая у них дополнительные патологические проявления нарушений эмоциональной сферы, кроме тех, которые обусловлены самой структурой дефекта.

Количественные данные, приведенные в таблице и диаграмме под номерами один, проиллюстрируем качественным анализом этих же

результатов на примере некоторых конкретных испытуемых с РАС.

У Ивана Р. (условно выделенная нами 3 группа по результатам субъективной диагностики) выявлен высокий уровень тревожности по всем показателям. Ответы испытуемого носят достаточно «размытый» характер, поэтому сложно каким-то образом их сопоставить со стандартной процедурой обобщения и анализа данных. В целом этот испытуемый дал 8 отрицательных ответов, при этом, когда его попросили показать свое место среди обучающихся на картинках, он показывал себя всегда на заднем плане, не вовлеченным в игру или другие действия.

Испытуемая Марина С. (условно выделенная нами 1 группа по результатам субъективной диагностики) также имеет высокий уровень тревожности по всем показателям. В ее ответах можно выделить шкалу «личного - внутреннего беспокойства». Девочка часто неуверенна в себе, не может обозначить причины своих страхов. Проективная методика показала, что из 12 картинок только 2 имели позитивный характер, на остальных Марина была грустной, обиженной на окружающих или не заинтересованной в игре. Классный руководитель перед индивидуальной работой с Мариной пояснила, что обучающаяся в нашу страну переехала недавно и очень плохо знает язык, ее тревожность проявляется во многих видах деятельности (см. Приложение 1).

Глеб Ш. (условно выделенная нами 3 группа по результатам субъективной диагностики) проявляет высокий уровень тревожности. Его тревожность проявляется буквально во всех сферах деятельности. Она связана со школой, общением с одноклассниками, личностными особенностями. В проективном методе он также указал, что мальчик на картинках чаще не замечен учителем, не принят в игру, получил плохую оценку и плачет (см. Приложение 1).

Далее проанализируем результаты, полученные при применении методики «Рисунок семьи». Данные, полученные при анализе рисунков, представлены в таблице № 2.

Анализ данных таблицы № 2 показывает, что такие состояния как интровертированность и замкнутость присутствуют у 17 обучающихся. Марина С. на протяжении всей диагностики вела себя настороженно, зажато, не хотела выполнять задание. У нее и еще 4 обучающихся преобладают агрессивно-разрушительные реакции, они рвали бумагу, раскидывали карандаши, не слушали инструкцию, негодуя кричали.

Таблица 2

Информация о выявленных эмоциональных состояниях у обучающихся с РАС на основе анализа их рисунков, полученных по методике «Рисунок семьи»

Обучающиеся	Эмоциональные состояния							
	интровертир	замкнутость	Тревожност	Агрессия	Стремление к защите взрослых	Демонстративность	Стремление к деятельности	Стремление к лидерству
1			4	5	6	7	8	9
1. Мария Р.			+	+	+	+		
2. Николай И.			+		+		+	+
3. Ярослав М.			+		+		+	+
4. Марина С.			+	+	+			
5. Константин С.			+	+	+			
6. Глеб Ш.			+				+	+
7. Артем М.			+	+		+		
8. Егор Т.			+					+
9. Арсений П.			+	+				
10. Сергей С.			+					
11. Дарья Г.			+		+			
12. Максим Ч.			+		+			
13. Анна Л.			+			+		

14. Данил М.			+				+	+
15. Никита Ч.			+					
16. Диана В.								
17. Дмитрий М.					+			
18. Иван Р.					+			
19. Лев Х.					+			
20. Полина Б.					+			

Тревожность испытывают 15 обучающихся. На это указывает присутствие в рисунках штриховки, сильный нажим карандаша, усиленное внимание к мелким деталям.

У 4-х из них особенно выражено стремление быть под защитой взрослых: Дарья Г., Полина Б., Константин С., Дмитрий М., Иван Р. Эти обучающиеся наиболее болезненно переживали расставание с родителями, их было сложно чем-то увлечь. Они не общались с другими, больше всего им нравилось помогать педагогу, выполнять поручения. У 3-х обучающихся выявлены ярко выраженные демонстративные черты, они любят быть в центре внимания (эмоциональное состояние нестабильно, не слушают педагога, привлекают к себе внимание деструктивным поведением). 5 обучающихся стремятся к деятельности, любят активные игры (эмоциональное состояние нестабильно, но при оказании поддержки педагогом проявляют активную познавательную активность хотят быть лидерами), проявляется творческий потенциал.

Симптомокомплексы «Интровертированность + замкнутость», Агрессия + враждебность» одновременно присутствуют у 12 обучающихся. Они сложно адаптируются к новой обстановке, часто сидят в стороне от всех, все попытки привлечь к деятельности воспринимаются ими болезненно (подавленность, напряженность, аутостимуляция). Симптомокомплексы «Демонстративность + стремление к лидерству», «Агрессия и враждебность» одновременно выявляются у 8 обучающихся. Они привлекают к себе

внимание негативными действиями, замечания не воспринимают. Желание быть лидером выражается в том, что такие обучающиеся с целью привлечения к себе внимания не подчиняются требованиям, протест выражают криками, но не любят оставаться без внимания.

Таблица 3

Выявленные симптомокомплексы у испытуемых с РАС по методике «Рисунок семьи»

Обучающиеся	Симптомокомплексы		
	интровертированность + замкнутость	Агрессия + враждебность	Демонстративность + стремление к лидерству
1	2	3	4
1. Мария Р.	+	+	+
2. Николай И.	+	+	
3. Ярослав М.	+	+	
4. Марина С.	+	+	
5. Константин С.		+	
6. Глеб Ш.	+	+	
7. Артем М.	+	+	+
8. Егор Т.	+	+	+
9. Арсений П.	+	+	
10. Сергей С.	+	+	+
11. Дарья Г.	+	+	
12. Максим Ч.	+	+	+
13. Анна Л.			
14. Данил М.			
15. Никита Ч.			+
16. Диана В.			
17. Дмитрий М.			
18. Иван Р.			

19. Лев Х.			
20. Полина Б.			+

Полученные данные могут говорить о том, что эмоциональные состояния обучающихся с расстройствами аутистического спектра имеют отрицательную окраску, им свойственен высокий уровень тревожности, как следствие, вегетативные нарушения. Также в поведении присутствуют проявления агрессии, чаще физическая, как реакция на предъявляемые требования. Присутствует враждебное поведение.

Таблица 4

Уровни нарушения психо-эмоционального состояния у испытуемых с РАС, определенные на основе обобщенных данных, полученных с помощью методики «Рисунок семьи» (в реальных цифрах и процентах)

Уровни нарушения психо-эмоционального состояния	Кол-во человек	Девочек	Мальчиков	% соотношение респондентов
Высокий	10	4	6	50
Повышенный	6	1	5	30
Нормальный	4	1	3	20

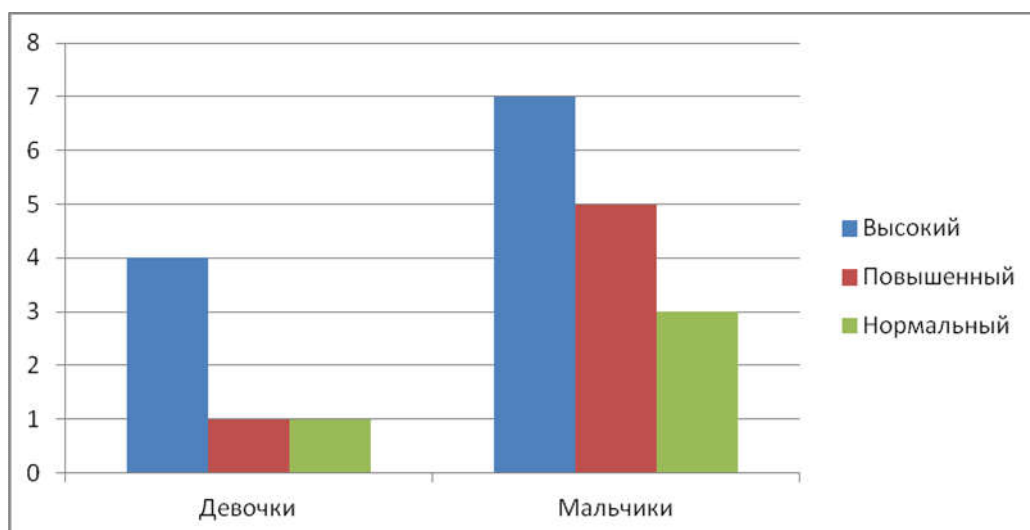


Рис. 2. Распределение мальчиков и девочек по уровням нарушений их психо-эмоционального состояния

В группе испытуемых наблюдается следующее:

1) с высоким уровнем нарушения психо-эмоционального состояния: 50% от общего числа испытуемых. Среди девочек этот показатель равен 80%, а среди мальчиков 50%;

2) с повышенным уровнем нарушения психо-эмоционального состояния: 30% от общего числа испытуемых. У девочек показатель 17%, у мальчиков - 3%.

3) с адекватным уровнем психо-эмоционального состояния: 20% от числа испытуемых. У девочек это 17%, у мальчиков это 22%.

Видно, что в группе испытуемых более высокий уровень агрессивности, тревожности, конфликтности.

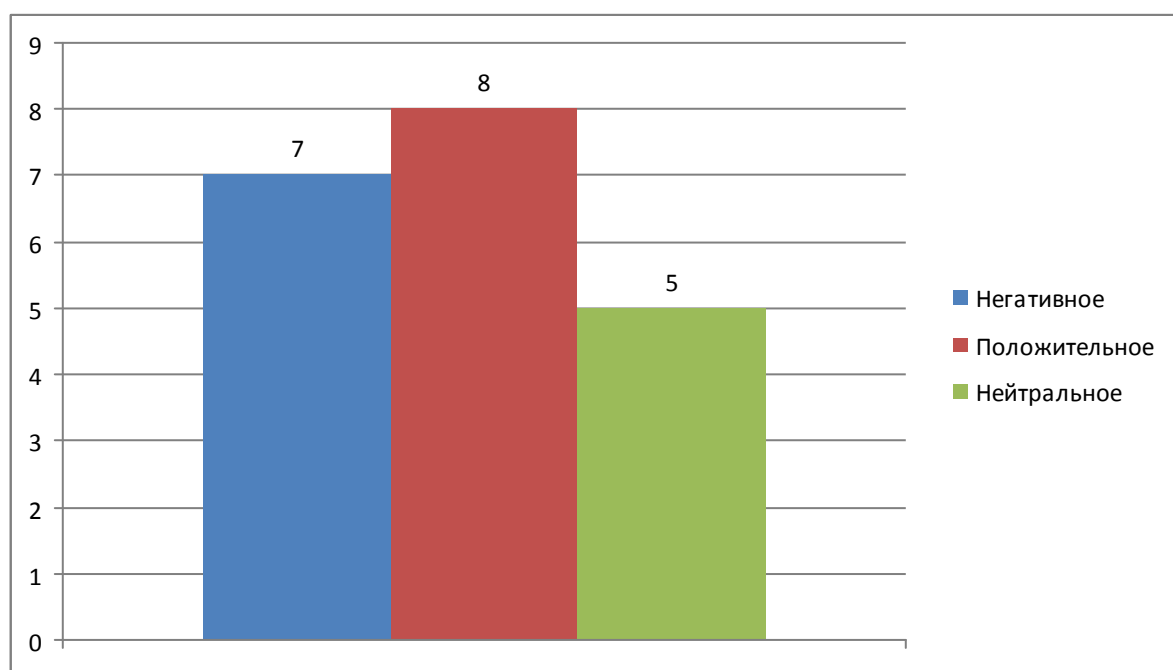


Рис. 3. Результаты показателей диагностики эмоционального состояния (по Э.Т. Дорофеевой)(кол-во обучающихся)

У 7 обучающихся выявлены негативные эмоциональные состояния, это свидетельствует о неудовлетворении потребностей (страхе, грусти, подавленности), 8 обучающихся испытывают положительные эмоции, это говорит о состоянии аффективного функционального возбуждения, 5 обучающихся испытывают нейтральные эмоции.

Выборка цветов говорит, что у 15-ти обучающихся отмечаются негативные эмоциональные состояния: грусть, подавленность, страх. У 4-х наблюдается спектр эмоциональных состояний от переживаний и нетерпения до ярости и гнева.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся с расстройством аутистического спектра имеют высокий уровень школьной тревожности, замкнутость, агрессию, демонстративное поведение. Это обусловлено отсутствием эмоциональной гибкости, умения управлять своими эмоциональными состояниями. Можно предполагать, что планируемая коррекционная работа на формирующем этапе эксперимента поможет устранить имеющиеся проблемы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

ГЛАВА 3. АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

3.1. Понятие об арттерапии, история её возникновения

Арттерапия – это система психокоррекционных воздействий основанная на творчестве. Она может применяться с целью предупреждения и профилактики различных заболеваний, коррекции нарушений поведения, при реабилитации лиц с психическими и физическими нарушениями. Также арттерапия призвана способствовать максимальному раскрытию способностей и потенциала любого человека.

Арттерапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, которые определены, прежде всего, жанром и направленностью применения. Каждый вид арттерапии подразделяется на подвиды [40].

Виды арттерапии делятся в зависимости от их коррекционного воздействия, основой для всех видов является художественная деятельность, посредством которой осуществляется коррекция.

Впервые термин «арттерапия» ввел Андриан Хилл. Когда он проходил лечение от туберкулеза, то обнаружил, что арттерапия способствует выздоровлению, освобождению от негативных эмоций. Художник считал, что целительное влияние заключается в силе, которая в процессе творчества захватывает и тело, и душу пациента. Центральными идеями послужили концепции З. Фрейда и К. Юнга, о том что «Я» проявляется в визуальных формах, в процессе творчества. А. Хилл создал британскую ассоциацию арттерапевтов и являлся ее президентом. В это же время к нему присоединился художник Эдвард Адамсон, который открыл арттерапевтические студии, куда могли приходиться пациенты и заниматься

творчеством. Он продвигал идею свободного самовыражения, занятий творчеством без оценочных комментариев и вмешательства со стороны. Подход к пациентам основывался на личном опыте и художественной интуиции, поэтому идеи не получили особого распространения.[46]

В начале своего развития арттерапия отражала неосознаваемые мотивы человека. Маргарет Наумбург рассматривала арттерапию как способ высвобождения бессознательного. По ее мнению работа с образами более продуктивна, когда арттерапия включает в себя работу с образами и вербализацию, тогда процесс является эффективным. Наумбург поддерживала развитие психодинамического направления в психотерапии и считала, что трактование символического образа важнее, чем сам процесс его создания. В отличие от А. Хилла и Э. Адамсона, американский педагог М. Наумбург, говорила о том, что в арттерапевтическом процессе арттерапевт является помощником в преобразовании неосознанных мотивов. Арттерапия может стать самостоятельным инструментом в работе с бессознательным и заменить разговорную практику. Австрийская художница и педагог Эдит Крамер, одна из основоположниц арттерапии, рассматривала ее в контексте работы с жертвами военных действий, затем в работе с детьми с проблемами в развитии. Создание рисунка является способом коммуникации общения с миром. В своих работах она описала применение различных материалов в арттерапии и их влияние на физическое состояние пациентов.[40]

В России становление арттерапии началось в результате внедрения того арттерапевтического опыта, который уже сформировался за рубежом.

Хорошим шагом для становления арттерапии в России послужили исследования психиатров, которые занимались изучением творчества пациентов. Разные формы арттерапии стали применяться в рамках социально-трудовой реабилитации в 1970 - 1980 гг. В некоторых лечебных заведениях стали применяться аналоги арттерапии. В 1980 годы продолжилось изучение творчества пациентов, стали разрабатывать первые проективные

диагностические методы, стало обсуждаться влияние творчества на состояние больных.[33] Публикуются сборники, создаются коллекции работ пациентов с психическими нарушениями. Формируется и получает распространение такой опыт, как творческое самовыражение. В 1990 году стали проявлять интерес по внедрению арттерапии в образовательное пространство, стали разрабатываться программы с применением арттерапевтических технологий. Активно арттерапия в России стала развиваться во второй половине 1990 годов.[40]

В 1997 году в Санкт-Петербурге была создана арттерапевтическая ассоциация. В ее задачи входили исследования, связанные с применением арттерапии в различных сферах, поддержка проектов, разработка и реализация программ, связанных с арттерапией.

Центральной идеей арттерапии является то, что творческая активность сопровождается психологическими изменениями, необходимыми для гармонизации личности. Арттерапия передает различные состояния психики человека с целью трансформации переживаний. В художественном образе можно увидеть бессознательные мотивы личности, комплексы, динамику, скрытое содержание.

Арттерапия, как психологическая помощь, раскрывается в следующих аспектах:

1. Арттерапия как психологическая практика.
2. Арттерапия, как часть педагогического процесса (артпедагогика).
3. Арттерапия, как одно из средств коррекции отклоняющегося поведения, проблем в эмоционально-волевой сфере.
4. Арттерапия, как метод психотерапии.

В основе влияния арттерапии на личность человека лежат следующие механизмы:

1. Механизм свободного самовыражения чувств. Посредством творчества человек может выразить те эмоции и чувства, которые были подавлены им, но до сих пор продолжают оказывать негативное влияние на

личность.

2. Механизм преобразования эмоций в творчестве. Символическая работа позволяет вложить бессознательные мотивы в создание образа, тем самым избавив от излишнего напряжения, и позволяет переосмыслить внутренние переживания.

3. Механизм расширения образов, контекстов, посредством творческого самовыражения.

4. Механизм достижения баланса посредством творчества, снятия напряжения, регулирования эмоционального фона.

5. Механизм наделения социально-значимым и личностным смыслом.

6. Механизм психологической трансформации переживаний через творчество.

Данные механизмы реализуются через арттерапевтический процесс, который содержит в себе несколько этапов:

1. Этап пробуждения чувств.

2. Выражение определенного художественного образа через визуальные каналы.

3. Трансформация чувств и эмоций, их переосмысление.

4. Принятие своего эмоционального опыта.

Выражая себя в творчестве, человек лучше понимает свои эмоции и чувства.[32]

3.2. Виды и направления арттерапии

На данном этапе развития науки не существует общепринятой классификации арттерапии, она включает множество приемов и методов. Многоплановость арттерапии позволяет применять её без возрастных ограничений, как в целях коррекции, так и в сферах диагностики. При

применении арттерапии необходимо учитывать не только картину заболевания, но и интерес человека к искусству, его наклонности, состояние эмоциональной сферы, интеллекта. Арттерапию можно использовать на разных уровнях лечения, этот метод снимает возбуждение, напряжение, творчество освобождает творческую энергию, может выполнять отвлекающее действие, при сложности адаптации облегчит процесс коммуникации. Арттерапия может быть профилактикой эмоционального дискомфорта. Использование художественного творчества способствует выработке адекватного поведения и повышению самооценки и имеет значение при образовании когнитивных и творческих способностей. Данный метод призывает обратить внимание на внутренние ресурсы, которые тесно связаны с творческими способностями. В процессе творчества вырабатываются адаптивные механизмы, которые помогают лучше приспособиться к окружающей среде и воспринимать информацию. Наиболее эффективным такой способ является при работе с лицами, имеющими особенности развития, так как у них может быть нарушено восприятие и могут иметься проблемы с коммуникацией и взаимодействием со средой. Арттерапия позволяет найти приемлемый способ выражения эмоций. Трансформируя свои переживания, ребенок с ограниченными возможностями здоровья и специфическими особенностями развития приобретает цельность и осознание своей индивидуальности. В процессе творчества находятся наиболее лучшие способы для выражения своих эмоций и чувств, происходит осознание своей индивидуальности, а значит понимание своего внутреннего мира, повышаются адаптационные процессы.[32]

Виды арттерапии:

1. Музыкотерапия является одним из самых древних направлений в арттерапии. Она обладает большим влиянием на психику человека. Древнегреческий философ Пифагор считал, что танец определяет ритм жизни человека. Через этот ритм человек может почувствовать свою гармонию с Вселенной. Также влияние музыки на душевное состояние

изучал Аристотель. Он связывал характер музыки с настроением и считал, что музыка оказывает эффект катарсиса. Музыкалотерапию как метод терапии использовал и Ж. Эскироль. Научное развитие музыкалотерапии началось в 40-е годы 20 века.

Можно выделить три течения в этом направлении: шведское, немецкое, американское. Представители шведской школы считают, что музыка взаимодействует с бессознательным, трансформируясь в определенные формы. Представители немецкой школы музыкалотерапию применяют в комплексе с другими методами, придерживаясь психофизического подхода к человеку. Музыка считается определенным лекарством. Американские последователи связывают музыкалотерапию с психоанализом. Музыка является средством, с помощью которого можно вспомнить и изжить травмирующие ситуации. Так как определенное музыкальное произведение способно вызывать разные эмоции, особое внимание уделяется подбору музыкальных произведений, составляются целые каталоги.

Исследования показали, что музыка влияет на эмоциональную сферу человека: снижает тревогу, агрессивность, улучшает настроение, содействует развитию эмпатии. Широко применяется данный метод при расстройствах аутистического спектра и других расстройствах эмоционально-волевой сферы и поведения. В этих случаях арттерапия оказывает психотерапевтическое действие.[61]

2. Танцевальная терапия - это направление является одним из составляющих в арттерапии и в тоже время является самостоятельным направлением в психотерапии. Принцип танцевальной терапии – это диалог между движениями и эмоциями, то есть способ выражения самых глубоких переживаний. Танец трансформирует переживания, повышает психологические ресурсы для решения тех или иных задач.

В истории танец всегда носил ритуальный характер. Он лечил от болезней, им сопровождали рождение и смерть человека. Танец являлся средством пробуждения телесной энергии, что отражается в различных видах

боевых искусств. Как исцеляющая практика танец наиболее известен в древнем Египте, эту традицию продолжила Древняя Греция, где уже сформировалась своя «школа» ритуального танца. Достоинствами данной терапии, является его сопричастность естественным процессам любого человека, данное направление способствует развитию коммуникативных процессов. Задачи танца:

1. Освобождение энергии, избавление от мышечных зажимов.
2. Танец позволяет выразить чувства недоступные словами.
3. Танцевальные техники позволяют достичь глубокого расслабленного состояния как при медитативных техниках.

Танец способствует развитию креативного мышления и расширяет границы восприятия. Танец помогает достичь баланса между душой и телом.

Терапия танцем появилась в конце 40-х годов как метод лечения больных. В основе танцевальной терапии лежит психоаналитический подход. Считается, что движения человека отображают его личность. Если меняются эмоции, меняются и чувства по отношению к самому себе, следовательно те или иные эмоции меняют танец. Тело и разум – единое целое. Терапевтический эффект от танца достигается с помощью эмпатии, которая выражается в движениях, красноречиво передающих характер эмоциональных переживаний.

Применение танцевальной терапии изучается и активно применяется при решении коррекционных задач в обучении и воспитании детей. Танцевальная терапия применяется в коррекционных программах, направленных на решение проблем эмоционального развития человека.[54,с.176]

3. Драматерапия - интенсивно развивающее направление, в основе которого лежат драматические, театральные методы. Драматерапия применяется для ослабления симптомов психических расстройств, личностных и социальных проблем, а также способствует росту и развитию личности. Одним из видов драматерапии является психодраматический метод

или психодрама. Основоположником психодраматического метода является Я. Морено. Психодрама должна применяться в работе с лицами, имеющими расстройства аутистического спектра, поскольку многие из этих лиц могут сами создавать психодраматические ситуации для своего социального окружения, причем такая возможность их заключена в самой структуре дефекта. При использовании в работе специалистов драмотерапии возможны такие эффекты от её применения, как расширение рамок поведения (особенно важно для лиц с РАС), поиск новых форм взаимодействия с миром (природным и социальным), развитие креативности (что может помочь в решении проблемы стереотипности в поведении лиц с РАС).

4. Сказкотерапия. Использование сказки, сказочных метафор в целях диагностики, коррекции нарушений в развитии, в процессе психологического консультирования – вот не полный перечень традиционно используемых на практике подходов к материалу сказок.

Выделяются следующие виды работы со сказкой: анализ выбранной сказки, сочинение сказки, использование символа сказки, рисование сказок, проигрывание сказок. Достоинствами данного метода можно считать отсутствие определенных правил и норм проведения указанных видов деятельности, доступность для восприятия любого человека, включая маленьких детей, ощущение психологической защищенности. Сказкотерапия является наиболее интегративной формой, потому что может включать в себя и живопись, и танцевальную терапию, и музыкальную терапию и многое другое. [24]

5. Библиотерапия – это терапия воздействием на психику человека с помощью чтения книг. Современная библиотерапия, в отличие от традиционной, предполагает не только чтение художественных произведений, а также их сочинение. Предполагается свободное самовыражение на любые темы. Сюда относятся и автобиографические заметки, и ведение дневников, и сочинение стихов, прозы, и другое. Необходимо заметить, что данный метод имеет ряд противопоказаний, но

дает большое количество материала для диагностики.[23]

6. Изотерапия – терапия рисованием. Классический метод арттерапии.

Основы изотерапии находят свое отражение в аналитической теории К. Юнга. Рисование позволяет раскрыть творческие способности, избавиться от конфликтов, свободно выразить свои чувства и переживания. Используется в коррекции психосоматических нарушений, трудностях социальной адаптации и внутрисемейных конфликтов. Занятия изотерапией задействуют в работе как образное, так и логическое мышление. Используются следующие методы:

1. Игры с изобразительными материалами, стимулирующие к творчеству, способствующие снятию барьеров, страхов.
2. Упражнения, развивающие творческое мышление и воображение, например, создание композиции из хаотичных символов.
3. Задания, позволяющие изучить личностные проблемы.
4. Упражнения, позволяющие взглянуть по-другому на те или иные события, которые нужно зарисовать.
5. Упражнения, направленные на совместную деятельность, развитие коммуникации.

Выделяются несколько этапов в изотерапии:

1. Знакомство с материалами, правилами их использования.
2. Выбор темы, включение человека в процесс.
3. Поиск, подбор форм самовыражения.
4. Развитие выражения проблемы, постепенное погружение в нее для поиска решения и преодоления ее посредством рисунка.[41]

В научной литературе также идет речь о направлениях арттерапии. Основные направления арттерапии:

1. Психоаналитическое направление. В этом направлении арттерапия работает с вытесненными конфликтами, переживаниями. Работа со снами, фантазиями, их интерпретация – суть направления. Работа с бессознательным дает наиболее важный результат, так как интерпретация

этого помогает осознать проблему, а, следовательно, решить её.

2. Психодинамическое направление. Основоположницей данного направления является Наумбург. Сущность психотерапии – работа с невротическими личностями. Психодинамическая арттерапия предполагает создание новой символической системы человека, получив доступ к его бессознательным конфликтам и переживаниям.

3. Гуманистическое направление. Цель арттерапии – развитие сбалансированной личности, которая может избежать крайностей в своих эмоциональных состояниях.

Задачи гуманистической арттерапии:

1. Поддержка целостности личности.
2. Достижение индивидуальности.
3. Достижение автономности в межличностных связях.
4. Принятие внутренних жизненных кризисов.

4. Экзистенциальная арттерапия восстанавливает нарушенный патологический символический процесс и воссоздает его, если он в норме. Любой нарушенный процесс – это патология.

5. Трансперсональное направление арттерапии работает с измененными состояниями личности.

Коррекционные возможности арттерапии исследуются давно, тем не менее, изучение их продолжается сих пор. Применение арттерапевтических технологий в образовательном процессе является перспективным направлением деятельности специалистов общей и специальной (коррекционной) систем образования.

ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОДА УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА – ДЕФЕКТОЛОГА

4.1. Анализ применения арттерапевтических технологий в образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

О влиянии искусства известно давно. Его функции оказывают влияние на психику ребенка, на формирование структур головного мозга. Воспитание искусством, сопровождающее возрастные этапы становления ребенка, закладывает основы мироощущения, закладывает позитивные эмоции, на которых строится более рациональная часть сознания. Гармоничное состояние человека (ребенка в том числе) зависит от энергетических ресурсов, которыми он располагает. Данные ресурсы помогают проявлять активную, позитивную направленность личности, повысить адаптивные возможности, решать задачи.

Содержание и направленность этих ресурсов зависит, с одной стороны, от нервной системы человека, ее гибкости, а с другой стороны, – от эмоционального опыта, ценностей.

Влияние искусства, его психотерапевтические, компенсирующие функции используются в педагогической практике как сберегающие технологии, технологии для сохранения здоровья вообще и эмоционального здоровья – в частности.

Эмоциональное здоровье – это способность индивида сохранить зрелость чувств и эмоций, адекватно реагировать на поступающую

сенсорную информацию, умение строить свою конструктивную деятельность.

Психоэмоциональные особенности обучающихся с РАС характеризуются негативными состояниями. Это является основой для развития деструктивных явлений. Такие условия требуют от педагогов подбора стандартных и нестандартных методов педагогической работы. Среди педагогического выбора могут оказаться и технологии арттерапии.

Методы воздействия посредством искусства решают многие задачи, и прежде всего, психологические. Более того, арттерапевтические технологии воздействуют положительно и эффективно не только на обучающихся, но и на педагогов. У обучающихся могут более успешно развиваться познавательные способности, личностные качества, поскольку создается позитивная эмоциональная среда для творческого самовыражения. Арттерапия позволяет не только решить ряд внутриличностных проблем, снимать тревожное психоэмоциональное состояние, но и создавать условия для эмпатических отношений между педагогами и обучающимся. Объектом арттерапевтического воздействия является эмоциональная сфера обучающихся в узком смысле слова, их психологическое здоровье – в широком понимании.

Л. С. Выготский говорил о положительном влиянии искусства на развитие ребенка с нарушениями в развитии, об активизации творческой деятельности в различных сферах. Искусство дает неограниченные возможности ребенку, чьи возможности в силу тех или иных причин были ограничены. В процессе творчества, а затем уже и в продуктах этой творческой деятельности, ребенок познает себя, творчество помогает наладить процесс коммуникации с окружающими, повысить самооценку.[19]

Возможности искусства для детей с ограниченными возможностями здоровья - это, прежде всего, возможность переживания позитивных эмоций, что повышает их адаптивные возможности в социуме. Искусство в образовательном процессе решает множество задач. Применять

арттерапевтические методы может как психолог, так и педагог.

Арттехнология - это, прежде всего, технология психокоррекционного воздействия, направленная на развитие творческого потенциала личности ребенка, которая совершенствует процессы саморегуляции. Творческая деятельность в арттехнологиях имеет спонтанный процесс, в отличие от специально-организованных занятий по художественному развитию. Центром в арттерапии является личность ребенка. Основная цель - развитие способности самовыражения через творчество, возможность вступить в диалог с подсознательным. В коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья значительную роль имеют невербальные методы работы. По мнению Л. С. Выготского, рисунки являются своеобразной «речью» ребенка. Коррекционные возможности арттерапии в работе с детьми и подростками, имеющими эмоциональные нарушения, весьма большие. Арттерапия находится в тесной связи с медициной, имеет предупреждающую, социализирующую направленность, что имеет большое значение в образовательных организациях.[37] При реализации арттехнологии особую важность приобретает сам творческий процесс, те качества личности ребенка, которые были выявлены в творчестве. Чем более спонтанно выражаются эмоции, тем лучше для психологического состояния личности. О влиянии искусства на структуру личности с нарушениями в развитии указывали многие ученые. По мнению С.М. Миловской занятия творчеством помогают развить целенаправленную деятельность, развить внимание, речь, память.

Искусство помогает преобразовывать ребенку с нарушениями в развитии поступающую информацию через продукты творчества, развивает познавательные интересы. Современные тенденции в области специальной педагогики и психологии все больше ориентируются на применении воздействия искусства в области образования. Занятия изобразительной деятельностью формируют учебный мотив, развивают восприятие, более точные движения рук. Психокоррекционный эффект выражается в

избавлении от негативных переживаний посредством искусства, в процессе творчества ребенок уходит от проблем, трудностей и переживаний.

Арттерапия используется в тех странах, где применение арттерапии достигло высокого уровня - США и Великобритания. Существует необходимость коллективного взаимодействия педагогических сотрудников и арттерапевтов для укрепления здоровья детей. Публикации американских ученых отражают диагностическую область применения арттерапии. Диагностические и развивающие возможности арттерапии в образовательных учреждениях исследовала американский арттерапевт Р. Сильвер. Она разработала три теста: рисуночный тест Сильвер, «Тест нарисуй историю» и технику стимульного рисования. Применяя данные тесты в работе с детьми и подростками с нарушениями в развитии, Р. Сильвер обнаружила, что у них есть большие познавательные и творческие способности. Развитие образного мышления влияет на познавательные способности, поэтому в дальнейшем Р. Сильвер были разработаны программы с использованием изобразительной деятельности. Разработанные диагностические тесты помогли выявить подростков с эмоциональными нарушениями, деструктивным поведением. Это помогло предупредить дальнейшие проблемы и начать терапию.[46]

На полезность применения арттерапии не только среди учеников, но и педагогов указывает британский арттерапевт К. Уэлси. В связи с повышенной нагрузкой на учителей у некоторых из них развивается синдром эмоционального выгорания, им не хватает ресурсов для работы с неблагополучными или отстающими детьми. Арттерапевты могли бы обеспечить необходимую поддержку таких учителей. На применение арттерапии в Израиле указывают публикации о введении в школы арттерапевта, разработаны рекомендации способствующие прояснению проблемного поля специалиста, конкретные программы. Успех своей деятельности арттерапевт видит в совместной деятельности со всем школьным коллективом. Д. Мория обосновывает систему арттерапии в

школах, описывает организационные процедуры и указывает на необходимость эффективного взаимодействия между арттерапевтами и школьными работниками, на включение арттерапевтических занятий в школьную программу. [40]

Основателем арттерапии в России является А. В. Копытин. Его ученики пытаются совместить терапевтические и образовательные технологии в интересные тандемы. Также можно выделить таких авторов, как Л. А. Аметова, которая в своей программе указала приемы и методы, направленные на развитие творческих способностей младших школьников. Д. И. Воробьева предлагает формировать у детей дошкольного возраста художественные способности, так как они более успешно способствуют усвоению социального опыта. Применение арттерапии в образовании позволяет отойти от шаблонов.[38] Арттерапевтические занятия создают благоприятную обстановку в коллективе, способствуют личностному росту обучающихся. Работая с художественным образом, обучающиеся воплощают свои внутренние проблемы и переживания, переосмысливая их заново, они ищут новые способы решения проблемы, социально-приемлемую модель поведения [10]. Психологическая коррекция, как вид психологической практики, используется в специальной педагогике и специальной психологии применительно к различным вариантам отклонений в развитии ребенка. Психокоррекционная работа включает в себя множество направлений и методик. Особое место в такой работе занимают арттерапевтические методики.

В России опыт психокоррекции средствами арттерапии эффективно использовали в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи-заикающимися, аутичными, с проблемами в эмоционально-личностном развитии, с задержкой психического развития [3]. Еще Л. С. Выготский в своих исследованиях описал влияние творчества на психическое развитие ребенка. Занятия творчеством развивают мотивационную, сенсорную систему, в творчестве происходит развитие

мелкой моторики рук, в свою очередь, это оказывает влияние на мышление. С. Л. Выготский говорил о том, что искусство несет в себе преодоление. Волнение и боль, вызываемые творчеством, несут в себе совершенно другой смысл, чем те же самые чувства, испытываемые в реальности. Проработка отрицательных эмоций в творчестве помогает найти в них противоположное, то есть положительные эмоции, которые несет в себе искусство [19]. Именно в силе катарсиса содержится сила воздействия творчества на человека. По мнению Ю. А. Огородникова, эффект катарсиса происходит потому что в жизни человек редко испытывает состояние гармонии и целостности, но в момент творчества он находит эту гармонию, оставляя все проблемы и тревоги за пределами этого состояния. Обретая целостность, пребывая в состоянии гармонии с самим собой, человек испытывает очищение, как в психологическом, так и в духовном плане [51]. Катарсис связан с восприятием художественного произведения, данный процесс соединяет в себе работу всех органов чувств и мышление. Детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо научить воспринимать художественные произведения, привлечь к творческой художественной деятельности.

Л. Д. Лебедева рассматривает арттерапию как заботу об эмоциональном и психологическом состоянии обучающихся. По ее мнению, арттерапией могут заниматься люди без специального дефектологического образования, например, педагоги и психологи. Л. Д. Лебедева приводит в пример спектр нарушений, при которых можно использовать арттерапию: тревожность, страхи, трудности в коммуникации, агрессию. Вместе с тем, она указывает, что нарушения могут проявляться в разной степени тяжести и в разных вариациях. Тогда коррекция с помощью только арттерапии проводиться не может.[41]

Арттерапия решает следующие педагогические задачи:

1. Воспитательные. Во время творчества обучающиеся учатся сопереживать, взаимодействовать в коллективе. Создаются условия для развития самосознание, успешнее налаживается диалог с педагогом.

2. **Коррекционные.** Улучшается самооценка, проходит тревожность, улучшается взаимодействие.

3. **Психотерапевтические задачи.** Психотерапевтический эффект достигается тем, что в процессе творчества создается эффект полного принятия чувств другого человека, доверия и положительной атмосферы. Активизируются положительные эмоции.

4. **Диагностические.** Арттерапия позволяет узнать больше об индивидуальных особенностях ребенка, его потребностях в свободной форме общения через творчество, помогает выявить проблемы развития.

5. **Развивающие.** В творчестве у обучающихся создается ситуация успеха, они учатся понимать свои переживания, выражать спонтанно свои эмоции и мысли.

Использование арттерапии в специальном образовании раскрыто в работах И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссаровой и др. Задача психокоррекции состоит в том, чтобы научить обучающихся осознанному отношению к себе, умению адаптироваться к окружающим условиям, справляться с влиянием и последствиями стрессов. Психокоррекционная работа основывается на ведущем положении о том, что личность человека - это структура, которая формируется на протяжении всей жизни в процессе усвоения общественных норм и поведения. Развитие и коррекция нарушений развития ребенка возможны только во взаимодействии с взрослыми, в процессе ведущей деятельности на конкретном этапе онтогенеза.

Выделяются следующие принципы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

1. Принцип целенаправленности коррекции и развития - это означает, что коррекционная работа проводится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Коррекционная работа должна основываться на результатах комплексной диагностики.

3. Коррекционная работа должна обеспечить условия для успешной

адаптации ребенка, она неразрывно связана с этим процессом.

4. Коррекционная работа строится на основе индивидуального подхода с учетом основных закономерностей развития.

5. Коррекционное воздействие должно быть комплексным и оказывать помощь не только ребенку, но и его родителям. Содержание методов в коррекционной работе зависит от возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, условий проведения коррекционной работы.

6. Оптимистичный подход - создание у ребенка ситуации успеха, укрепление положительной веры в себя.

7. Принцип активного привлечения к сотрудничеству близкого окружения ребенка. Активное социальное взаимодействие определяет развитие ребенка.

В нашей стране арттерапевтические методы широко применяются в сфере дошкольного образования.[34] Арттерапия применяется при работе с детьми с нарушениями речи, с проблемами эмоционально-волевой сферы, задержкой психического развития. Арттерапия обладает большой гибкостью в применении и позволяет ставить объемные коррекционные задачи.

Для детей с нарушениями слуха полезны занятия изотерапией и кинезиотерапией. Для детей с нарушением слуха полезна сказкотерапия и терапия пением. При работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата применяется сказкотерапия, музыкотерапия и терапия движением. В школьном возрасте спектр применения арттерапии в коррекционной работе расширяется.

Занятия музыкальной терапией способствуют гармонизации состояния, снятию внутримышечного напряжения, повышению самооценки. Методы арттерапии помогают раскрыть творческий потенциал ребенка, развить активность. Техники арттерапии эффективны в работе с подростками особенно в аспекте профилактики дезадаптивных состояний. При коррекции негативных состояний эффект в занятиях арттерапией достигается в проигрывании негативных эмоций в изобразительной деятельности. [34]

Арттерапия эффективна в работе с детьми и подростками с расстройствами аутистического спектра, обладая множеством техник и направленностью применения. Аутизм - это не отдельное нарушение эмоционального или интеллектуального развития личности, это нарушение, которое охватывает всю личность. Ребенок не может использовать имеющиеся навыки для решения жизненных задач. Задача психокоррекции – создание условий для развития коммуникативных способностей, развития умений прислушиваться к своим желаниям, к миру, адаптироваться в социуме. Это создает фундамент для речевого и интеллектуального развития, применения усвоенных навыков в повседневной жизни.

Изобразительная деятельность помогает снять напряжение и способствует наибольшей открытости терапевтическому воздействию. В арттерапии дети могут говорить на языке творчества, который гораздо ярче и лучше передает их внутренние переживания. Это особенно важно, если ребенок имеет трудности в коммуникации.

Применение арттерапии достигает большей эффективности, если она сочетается в комплексе с другими реабилитационными мероприятиями как медицинского, так психологического и социального характера. Применение арттерапии способствует повышению познавательной активности, расширению жизненных компетенций, развивает эмоциональную сферу и способствует развитию компенсаторных механизмов. Одна из особенностей аутизма - страх изменений. Арттерапия создает чувство стабильности, развивая творческие способности, обладая которыми дети быстрее привыкают к переменам в жизни.[5]

Еще один благоприятный фактор, который достигается при занятиях арттерапией – обучение навыку анализировать свое состояние и эмоции, управлять ими, выражать в творческой деятельности. Арттерапевтическая деятельность способствует лучшей адаптации и социализации. Анализируя продукты творчества, педагог может лучше понять обучающихся, тем самым создать условия для эффективного взаимодействия. Для успешного

учебного процесса, как и для личности в целом, важно такое качество, как самопознание. Занятия арттерапией помогают не только самим обучающимся понять самих себя, но и получить признание своих способностей среди сверстников, самоутвердиться как личность.

Коррекционные возможности арттерапии изучались, изучаются и будут изучаться дальше. Не все их возможности изучены в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Между тем, сложно не заметить, что в некоторых направлениях арттерапии заложен потенциал становиться средством общения между людьми. Именно такие направления работы будут полезны лицам с нарушениями коммуникации, в том числе обучающимся с расстройствами аутистического спектра.

В рамках нашего исследования проведена апробация отдельных арттерапевтических технологий с целью определения их влияния на эмоциональные состояния обучающихся с расстройствами аутистического спектра, принявших участие в констатирующем этапе эксперимента.

4.2. Описание процесса формирующего эксперимента

Формирующий этап эксперимента проводился на базе реабилитационного центра «Лювена» г. Екатеринбурга. На этом этапе экспериментальной работы принимали участие те же обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, что и на констатирующем этапе эксперимента. Количество их осталось неизменным – те же 20 испытуемых. Коррекционная работа проводилась в форме занятий, в основе которых лежали арттерапевтические технологии. В целом реализовано 15 занятий. Занятия проводились в специально отведенном для этих целей кабинете. Продолжительность занятий - 20-25 минут.

Кроме арттерапевтических технологий в содержание и структуру

занятий входили упражнения с элементами релаксации, психогимнастические этюды, способствующие снятию психоэмоционального и мышечного напряжения у обучающихся с РАС. Занятия проводились как в индивидуальной, так и в групповой формах (мини-группы). Задачей групповых форм работы являлось создание условий для развития навыков общения обучающихся с РАС в коллективе.

Цель апробации арттерапевтических технологий - оценка эффективности их воздействия на обучающихся с РАС и определение их возможностей воздействовать на эмоциональные состояния испытуемых. Задачи формирующего эксперимента:

1. Составить проект программы с включением в него арттерапевтических технологий (см. Приложение 2).
2. Частично апробировать составленную программу.
3. Провести анализ эффективности воздействий педагога-дефектолога на эмоциональные состояния испытуемых.
4. Составить методические рекомендации родителям обучающихся с РАС, принимавшим участие в экспериментальной работе.

Становится совершенно очевидным, что программа из 15 занятий не может решить объемно и всецело те задачи, которые перечислены. Но временные рамки исследования призывают остановиться именно на том объеме занятий, который получился. Дело в том, что констатирующий этап эксперимента занял очень много времени, поскольку категория испытуемых имеет специфику коммуникативных возможностей, и установление контакта с ними требует приличного временного вложения. Тем не менее, мы считаем, что формирующий этап эксперимента даже в таком «укороченном» виде может частично решить поставленные задачи. Мы можем назвать его формирующим пилотным экспериментом, который позволит нам в дальнейшем избежать ошибок, которые, скорее всего, неизбежны в работе с названной выше категорией испытуемых.

В основу коррекционно-развивающей программы с применением

арттерапевтических технологий заложены следующие основополагающие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Все психокоррекционные мероприятия проводятся с учетом результатов диагностики.

2. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей. Индивидуальные особенности обучающихся обуславливают выбор и направление коррекционных воздействий на них.

3. Принцип системности показывает взаимосвязь педагогического, коррекционного, профилактического воздействия.

4. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

В коррекционно-развивающую программу было решено включить танцевальную терапию как основной лейдмотив. Но это не значит, что элементы других арттерапевтических технологий не входили в занятия. Были занятия, на которых использовалась танцевальная арттерапия в сочетании с ритмикой. Именно движения, по мнению автора магистерской диссертации, наиболее благоприятно воздействуют на эмоциональную сферу детей с расстройствами аутистического спектра.

Работа с применением танца и ритмики как элементов арттерапевтических технологий проводится в несколько этапов.

В начале первого этапа с обучающимися проводятся упражнения, направленные на разучивание общих движений, сопровождающихся играми. На развивающем этапе упражнения усложняются, в процессе их выполнения перед обучающимися ставится несколько задач. Итоговый этап направлен на закрепление полученных знаний, умений и навыков.

При проведении этапов были использованы группы следующих упражнений:

1. упражнения, нацеленные на разучивание отдельных видов движений, которые обучающиеся могут использовать в дальнейшем для выразительной передачи эмоционально-образного содержания музыки;

2. упражнения на координацию рук и ног, динамику развития образа, сочетание различных видов движения;
3. упражнения, связанные с внезапным прерыванием движения, развивающие способность сохранять устойчивость тела при положениях различной степени трудности;
4. «упражнения на *accelerando*»;
5. игровые музыкально-речевые упражнения;
6. ритмодекламации;
7. игры с пением;
8. пластические импровизации;
9. упражнения на ориентировку в пространстве.

В работе педагога-дефектолога необходимо учитывать важность игры как проявления естественной потребности обучающихся к деятельности, выражения детской радости и непосредственности. Задания, упражнения, используемые на занятиях, должны иметь преимущественно игровую форму или обязательно содержать игровые элементы.

Чтобы активизировать творческую деятельность обучающихся, используются музыкальные игры. Они могут быть сюжетные, где присутствуют определенные персонажи (например: «Сапожник», «Садовник»), и несюжетные, призывающие двигаться в соответствии с характером, содержанием и формой музыкального произведения.

Выполнение творческих заданий стимулирует творческую самостоятельность. Например, музыкальная игра И. Насауленко «Звездочет» развивает мышление и фантазию. Задание: придумать движение звездочета (думают, считают звезды, записывают подсчеты). Музыкальная игра Е. Ремизовской «Веселые нотки» приучает обучающихся слушать внимательно музыку, приседать точно в такт.

В работе педагога-дефектолога с обучающимися с РАС используются разнообразные и разнохарактерные пляски, танцы, хороводы, упражнения, перестроения. Также используются элементы балльных, классических танцев,

комбинированных плясок, имеющих зафиксированные движения и свободную импровизацию. Например, пляска-игра «Собери друзей». Звучат две контрастные мелодии: первая - «От улыбки» В. Шаинского (отрывок куплета), дети идут спокойным шагом по кругу; другая - задорная, живая «Чунга-чанга» В. Шаинского, свободная пляска. Обращается внимание обучающихся на то, чтобы движения у каждого были разные, не повторялись.

Музыка с раннего возраста занимает важное место в жизни ребенка. Движение помогает полнее воспринимать музыкальное произведение, которое в свою очередь придает движению особую выразительность. В этом взаимодействии музыка занимает ведущее положение, движения же становятся своеобразным средством выражения художественных образов.

Обучающиеся постепенно обучаются контролировать распределение силы, энергии, затрачиваемых на выполнение тех или иных движений (что зависит от характера музыки), кроме того, они стремятся научиться не делать ненужных, лишних движений при выполнении упражнений (см. Приложение 3).

Таким образом, на начальном этапе работы с обучающимися особое внимание уделяется развитию у них мышечного чувства различной силы, энергии. С этой целью выбираются упражнения, развивающие разные группы мышц, то есть упражнения для разных частей тела. Это прежде всего упражнения, нацеленные на разучивание отдельных видов движений, которые обучающиеся могут использовать в дальнейшем для выразительной передачи эмоционально-образного содержания музыки. В данных упражнениях используются основные (ходьба, бег, прыжки); общеразвивающие (на развитие плавности, пластичности и гибкости, точности и ловкости движений; махи; упражнения с предметами); имитационные движения (разнообразные образно-игровые движения, раскрывающие понятный детям образ – воспроизведение действий людей, имитация поведения животных, движения транспорта, отражение в движении

состояний природы и т.д.).

В качестве примеров можно привести упражнения «Грустный зайчик и веселый зайчик», «Птички», «Игра в домики», «Каблучок», «Лошадки», «Море и волны», «Легкие и тяжелые руки», «Рисование на песке», «Игра с водой», «Упражнение с мячом», «Ходьба вперед и отступая назад», «Упражнение с хлопками», «Пожатие руки», «Ходьба змейкой», «Цветок растет, цветок качается, цветок увядает», «Качели», «Сгибание и разгибание туловища», «Ходьба приставным шагом»; «Ходьба на носках», упражнения на различные виды ходьбы, бега, прыжки, перекатывание, ловля и бросание мяча, отбивание мяча об пол, «Качание куклы», «Лягушки», «Поработаем» и другие.

Кроме того, что в процессе выполнения перечисленных упражнений у обучающихся развиваются отдельные группы мышц, они учатся их контролировать. Также выполняемые движения из сознательных переходят в статус автоматических движений, то есть произвольных.

Таким образом, когда обучающиеся усваивают основные виды движений, начинают контролировать действия отдельных частей тела без участия других, начинается следующий этап: упражнения на координацию рук и ног, динамику развития образа, сочетание различных видов движения.

На решение данных задач направлены упражнения типа: «Солдатики и куклы», «Роботы и бабочки», «Жуки», «Воробушки», «Качание рук и мельница», «Козочки и волки», ходьба с движениями рук, ходьба и бег с хлопками, «Сбор ягод», ходьба и бег с одновременным бросанием мяча, упражнения с воображаемыми предметами.

Упражнения, связанные с внезапным прерыванием движения, развивают способность сохранять устойчивость тела при положениях различной степени трудности [20,53]. Данные упражнения развивают также самостоятельность и волю. Музыкальный ритм всегда состоит из движения и пауз (остановок в движении). Музыкальная неритмичность обычно происходит от того, что мускульная система спешит или запаздывает

осуществлять приказания нервной системы, следовательно, человек при перемене движения не умеет вовремя остановиться или останавливается преждевременно потому, что не умеет подготовить ни задержку, ни импульс.

Для развития навыка внезапного или постепенного прекращения движения используются следующие упражнения:

1. Обучающиеся маршируют и по команде останавливаются, по команде возобновляют движения.

2. Обучающиеся выполняют основные движения (ходьба, бег, прыжки) и по команде прыгают вперед, ложатся наземь и встают.

3. Обучающиеся внезапно изменяют направление движения.

Данные упражнения выполняются обучающимися в сопровождении уже знакомой, пройденной на первых занятиях, музыки. Также в работу включаются следующие упражнения: игры «Сова», «Кот и мыши», «Черепашки», «Фея - волшебница», «Клоуны» и другие.

Чрезвычайно важным фактором во всякого рода мышечной деятельности является работа дыхательного аппарата. Нервы, влияющие на движение легких, то есть на дыхание, имеют, как и все другие нервы, свой центр в спинном мозгу и через него сообщаются с головным мозгом. В нормальных условиях органы, участвующие в процессах дыхания, утомляются гораздо быстрее, чем другие части тела. Повышая энергию и волю обучающихся в общем, легче можно приучить их к равномерному вдыханию-выдыханию, даже при усиленной мышечной деятельности. Лучше всего влияют на регулярную деятельность легких механические ритмические движения – ходьба и бег. Данные упражнения были описаны выше. Наряду с гимнастикой тела необходимо делать особую гимнастику дыхания. На занятиях ритмикой применяются дыхательные упражнения:

1. Выдыхания на беззвучные согласные (ф, с, х) одновременно с маршировкой.

2. Выполнение вдохов-выдохов в определенном темпе, ритме в сочетании с ритмическими упражнениями.

Для развития навыков правильного дыхания на занятиях обучающиеся выполняют также игровые музыкально-речевые упражнения, такие как, например, «Тигр», «Маскарад», «Язычок», «Маленький шарик», «Чайник», «Солнышко», «Мячик», «Котенок» и другие. Данные игры основаны на синтезе музыки, движения и слова. В основе их лежат специальные речедвигательные упражнения, имеющие большое значение для обучающихся, и выразительное декламирование стихотворения под музыку в сочетании с определенными движениями.

Еще одна группа упражнений, которые обучающиеся выполняют с удовольствием и интересом – это «упражнения на *accelerando*». Их цель – довести до сознания обучающихся различные степени скорости, с которыми может совершаться всякое движение. Иными словами, это упражнения, развивающие чувство темпа и чувство устойчивости в темпе. В качестве таких применяются: игра в «Поезд», «Прогулка», «Поедем на каток», «Вышивание», «В гости», «Люди работают».

В коррекционной работе применяется ряд упражнений-игр с пением, речевым сопровождением. Одной из подобных форм работы является ритмодекламация – синтез поэзии и музыки, ритмизация текста при выразительном интонировании.

Поэтическая звуковая ткань здесь взаимодействует с узорами музыкальных длительностей и пауз. Отстранение от пения в ритмодекламации связано, с одной стороны, с упрощением интонационного процесса (проще и естественнее для обучающихся говорить), а с другой - направлено на развитие механизмов интонационного мышления, где музыкальный слух взаимодействует с речевым. Обучающиеся с большим интересом и удовольствием разучивают ритмодекламации, например такие, как: «Пять обезьянок», «Мы охотимся на льва» (слова и музыка Т. Боровик) и др.

Игры с пением (хороводы, инсценирование песен) являются неотъемлемым компонентом музыкального развития. В играх под пение

обучающиеся учатся передавать движениями содержание песни, общий характер музыки. Выразительные средства музыки усваиваются легко и непринужденно. Можно использовать на занятиях такие игры, как: «Горошина», «Что нам нравится зимой», «Качание куклы», «Ежик и мыши», «Хэй, хэй» и др.

У обучающихся с расстройствами аутистического спектра важно развивать умение ориентироваться в пространстве. Для этого можно использовать следующее упражнение на ориентацию: обучающиеся бегут под музыку, по команде образуют заранее заданную геометрическую фигуру, завершив ее формирование к концу музыки. Эти движения комбинируются с другими заданиями: встать на колени, наклониться, согнуться и так далее. Помимо выше описанного упражнения, на занятиях обучающиеся могут выполнять игры, развивающие навык ориентации в пространстве: «Чей отряд быстрее соберется», «Игра с погремушками», «Козочки и волки».

Для ребенка вообще свойственно богатое воображение и фантазия. Поэтому игры, свободные импровизации, пластические спектакли вызывают у них интерес, увлеченность, выполняются легко и непринужденно. Сначала можно выполнять сюжетные импровизации со стихотворным или прозаическим сопровождением («Последний летний ветерок», «Осенние листья», «Снежинки», «Цветы», «Солнечный луч», «Бабочки», «Пьеро», фрагменты ритмопластических спектаклей). Затем, когда обучающиеся привыкнут к подобного рода заданиям, можно свободно и непринужденно импровизировать, проявлять творческую самостоятельность и активность, в программу включены свободные импровизации с предметами и без них («Нежность», «Море», «Птицы», «Белое и черное», «Ночное небо и звезды» и другие).

Приведенное выше содержание работы педагога дефектолога с обучающимися с РАС частично было реализовано в процессе проведения 15-ти коррекционно-развивающих занятий. Разнообразные виды упражнений в этих занятиях комбинировались в зависимости от того, групповая форма или

индивидуальная, в зависимости от того, кто входил в состав мини-группы, в зависимости от гендерного аспекта и других условий. Материалы, которые можно включать в комбинированные занятия могут быть дополнены другими элементами арттерапевтических технологий.

4.3. Определение эффективности программы работы педагога-дефектолога с обучающимися с расстройствами аутистического спектра

Краткий обобщенный качественный анализ поведения обучающихся с РАС на протяжении 15-ти занятий выглядит следующим образом. Те обучающиеся, которые на констатирующем этапе эксперимента показали агрессивное поведение, на протяжении первых 4-х коррекционно-развивающих занятий выражали чувство беспокойства, неуверенности, страха, отказывались взаимодействовать. В последующие 3 занятия у них стала наблюдаться положительная динамика. Положительная динамика в целом стала наблюдаться у половины обучающихся примерно после 7-го занятия. Положительная динамика – это появление положительных эмоциональных реакций у обучающихся с РАС.

Большинство обучающихся стали меньше проявлять негативные реакции уже после 3-х занятий, постепенно научились выражать свои эмоциональные переживания через танец.

Во время заключительных занятий (13-15) стало заметно уменьшение стереотипных движений у части обучающихся, снижение высокого мышечного тонуса и психического напряжения, снижение уровня замкнутости и отчужденности.

Эти положительные изменения в поведении обучающихся с РАС свидетельствуют о том, что подобные занятия могут дать высокий положительный эффект. Но для этого необходимо реализовать программу,

например, в течение учебного года, не менее чем по 2 раза в неделю, чередуя индивидуальные и групповые формы работы. То есть нужно провести не менее 65-70 занятий. Тогда можно провести полноценный контрольный эксперимент и определить эффективность работы педагога-дефектолога. Также, если построить занятия таким образом, чтобы в разных подгруппах испытуемых применялись разные арттерапевтические технологии, то можно выявить, какие из них эффективнее воздействуют на эмоциональную сферу обучающихся с РАС, то есть способны оказывать управляющее действие на их эмоциональные состояния. Это является перспективным направлением нашей научно-исследовательской деятельности.

Качественный анализ результатов проведения формирующего этапа эксперимента следует дополнить качественными характеристиками тех же обучающихся, которых мы характеризовали на этапе констатирующего эксперимента.

Иван Р. по результатам коррекционной работы показал положительную динамику в эмоциональном реагировании на занятия. Более того, в его поведении появилось стремление к общению со сверстниками, которое он озвучил такими фразами, как «хочу подружиться, но не знаю как», «Присматриваюсь...».

Марина С. на констатирующем этапе эксперимента имела высокий уровень тревожности и агрессивности, не могла работать в групповых занятиях, не могла объяснить своих потребностей, ждала, когда на нее обратят внимание. На последних занятиях у Марины заметно снизилась тревожность, она стала обращаться к педагогам с просьбами «дай», «помоги!» (см. Приложение 4).

У Глеба Ш. также отметилась позитивная тенденция, хотя ему очень сложно менять свои отношения к окружающей среде. Но он стал делать усилия, старается контактировать со сверстниками, выбрал мальчика из группы со схожими интересами (см. Приложение 4).

Над чем можно и нужно еще работать, какие негативные явления

остаются у обучающихся с РАС, принявших участие в экспериментальной работе.

Пятеро обучающихся из 20 имеют негативные эмоциональные состояния, чаще всего это проявления агрессии, примерно 7 обучающихся демонстрируют нейтральное поведение. Главное, чего еще нет у большинства испытуемых – это стремления к общению со сверстниками и эмпатического сопереживания им.

Нами были повторно получены от испытуемых рисунки по методике «Кинетический рисунок семьи». Частичный анализ этих рисунков находится в приложении к исследованию. Полноценный анализ результатов с количественно-качественной точки зрения может быть проведен после полного завершения формирующего эксперимента.

По завершении опытно-экспериментальной работы нами было проведено родительское собрание, где родителям обучающихся с РАС были озвучены результаты проведенной работы, отмечены положительные моменты и то, над чем еще предстоит работать. Родители, в свою очередь, поделились информацией о том, что стали замечать в своих детях пусть небольшие, но положительные изменения. В заключении собрания автором магистерского исследования были озвучены методические рекомендации родителям по управлению эмоциональными состояниями обучающихся с РАС. Содержание методических рекомендаций приведено в следующем параграфе исследования.

4.4. Методические рекомендации родителям обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Важным в становлении и развитии личности ребенка является сохранность и здоровье эмоциональной сферы, так называемое

эмоциональное здоровье, которому, к сожалению, не уделяется достаточного внимания. Без должного развитой эмоциональной сферы у ребенка возникают в дальнейшем трудности с развитием самооценки, нравственных чувств, образа Я и другие расстройства. Ребенок испытывает трудности при «чтении» (распознавании) эмоций других людей и выражении собственных эмоций.

Что же необходимо делать родителям, чтобы развивать эмоциональную сферу своего ребенка, укреплять его эмоциональное здоровье? Проблема эта наиболее актуальна для родителей детей с расстройствами аутистического спектра.

Основным ключом к развитию эмоций растущего человека служит общение. Именно полноценное общение с родителями и сверстниками делает нас эмоционально богатыми и эмоционально здоровыми. Современные дети и их родители зачастую заменяют полноценное общение в семье, погружением в другой мир – в мир телевидения и компьютера. В этих случаях полноценное взаимодействие и общение сводится к формальному общению во время одевания, приема пищи, купания и т.п., то есть к режимным моментам бытовой жизни семьи.

Больше общайтесь с ребенком! Рассказывайте о своих чувствах, чувствах других людей. Например, скажите; «Сегодня я очень была рада, что ты помог мне собрать вещи», «Ты расстроился, потому что папа не поехал с нами?» и т. д.

Больше читайте с ребенком книг и обсуждайте поступки, настроения героев сказок, рассказов, стихов.

Родители детей с РАС должны хотя бы примерно знать какие существуют направления коррекционно-развивающей работы с подобными детьми и по советам специалистов присоединяться к такой работе в домашних условиях. Вот некоторые из них:

1. Сенсорная интеграция, направленная на адаптацию ребенка к окружающему миру, так как ребенок с РАС изолирует себя и отгораживается

от мира. Это его способ «самозащиты». У него проблемы с обработкой сенсорной информации (звуки, запахи, вкус, прикосновения).

2. Сугубо индивидуальный подход в обучении и воспитании (требуется речь, обращенная конкретно к ребенку простыми словами, так как ребенок с РАС воспринимает речь буквально. Это связано с их конкретным мышлением. Речь этих детей может характеризоваться «эхолалией», поэтому образовательный процесс необходимо строить на обязательной демонстрации действий («визуальная подсказка», показ, образец) и многократном повторе.

3. Социальная адаптация, направленная на включение ребенка с РАС в социальную ситуацию развития (развитие адекватных эмоциональных реакций). Ребенку требуется дополнительная информация о правильных реакциях в тех или иных ситуациях; при включении в игру с детским коллективом подходят строго структурированные игры - с четким началом и концом, простыми правилами.

4. Коррекционно-развивающая работа, направленная на эмоционально-волевую сферу ребенка с РАС, так как поведения ребенка в той или иной ситуации - это вид его коммуникации и связано с невозможностью выразить словами эмоциональное состояние (отсутствие навыков социального взаимодействия).

Предлагаем комплекс игр с детьми, имеющими РАС

1. Игра: «Цветная вода»

Предметы для игры: краски акварельные, кисти, несколько прозрачных пластиковых стаканов.

Стаканы расположить в ряд на столе и наполнить водой, затем в каждом по очереди развести краски разных цветов. Обычно ребёнок следит за тем, как краски постепенно растворяются в воде. Можно разнообразить эффект и в следующем стакане развести краску быстро, помешивая кисточкой; ребёнок своей реакцией даст понять, какой из способов ему больше нравится. В этой игре ребёнок довольно скоро может проявить желание более активно участвовать в происходящем: сам начинает заказывать

краску или выхватывает кисточку и принимается действовать самостоятельно.

2. Игра: «Мыльные пузыри». Необходимо предварительно подготовить ребёнка к игре с мыльными пузырями. Для этого нужно изначально научить его дуть, сформировать сильный выдох, умение направлять струю воздуха в нужном направлении. Во время игры с мыльными пузырями следует соблюдать некоторые меры предосторожности: следить, чтобы ребёнок дул, но не втягивал в себя жидкость.

3. Игра: «Вата».

1. Вариант игры: «Снег идёт»: взрослый вместе с ребёнком отщипывает небольшие кусочки ваты, подбрасывает вверх со словами «Снег идёт». Можно наблюдать за падением «снега», подуть на него, чтобы он подольше не падал.

2. Вариант игры. «Снежинки»: взрослый вместе с ребёнком из небольших кусочков ваты «лепит снежинки» (формировать руками комочки) и со словами «Давай играть в снежки» бросает друг в друга.

Важное значение имеет арттерапевтическая технология в процессе развития эмоциональной сферы ребенка с РАС. Поэтому родителям рекомендуется дома чаще рисовать с детьми, лепить из пластилина, использовать нетрадиционные техники художественного творчества (витраж, кляксы, рисование водой и т.д.). Большим воздействием на эмоциональную сферу имеют музыка и танцы. Поэтому родители дома должны чаще включать музыкальные произведения – классическую, народную и современную музыку, детские песни для прослушивания и воспроизведения в движении.

Главное – любите своего ребенка таким, каков он есть, общайтесь с ним, отвечайте на его запросы, помогайте ему осознать этот большой и не всегда понятный для него мир людей. Удачи и эмоционального здоровья Вам и Вашим детям!

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональные состояния – это особый класс психических состояний, которые отражают более устойчивую реакцию по сравнению с кратковременными эмоциями и имеют ярко выраженную субъективную окраску. Эмоциональные состояния, могут выступать, как причиной так и следствием совершенного действия поступка, деятельности.

Целью эмоционального состояния, является поиск ресурсов направленных на удовлетворение значимых потребностей. Эмоциональное состояние появляется тогда, когда определена актуальность потребностей и завершается проявлением состояния, которое поддерживает поиск решения проблем. Эмоциональные состояния детей с расстройствами аутистического спектра отличаются от эмоциональных состояний детей с нормой развития. Проявляется это в бедности эмоциональных проявлений, такие дети не испытывают привязанности, их эмоции полярны. Дети с расстройствами аутистического спектра, гиперчувствительные к происходящему, незнакомая атмосфера измененный порядок вещей вызывает страх, тревожность. В младшем школьном возрасте эмоциональная неустойчивость, отсутствие эмоциональной привязанности Актуальной становится регуляция эмоциональных состояний. Смена статуса, новая обстановка, может спровоцировать повышенную возбудимость, агрессивность. Особая брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребенка во взаимодействие, провоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций негативизма.

Обучающиеся с расстройством аутистического спектра имеют высокий уровень школьной тревожности, замкнутость, агрессию, демонстративное поведение. Это обусловлено отсутствием эмоциональной гибкости, умения управлять своими эмоциональными состояниями.

Арттерапия – это система психокоррекционных воздействий

основанная на творчестве. Она может применяться с целью предупреждения и профилактики различных заболеваний, коррекции поведения, при реабилитации лиц с психическими и физическими нарушениями, способствовать максимальному раскрытию способностей и потенциала. Центральной идеей арттерапии является то, что творческая активность сопровождается психологическими изменениями, необходимыми для гармонизации личности. Арттерапия передает различные состояния психики человека с целью трансформации переживаний. Воспитание искусством, сопровождающее возрастные этапы становления ребенка закладывает основы мироощущения, закладывает позитивные эмоции, на которых строится более рациональная часть сознания. Гармоничное состояние человека, ребенка зависит и от энергетических ресурсов, которыми он располагает. Данные ресурсы помогают проявлять активную, позитивную направленность личности, повысить адаптивные возможности, решать задачи.

Арттехнология - это, прежде всего технология психокоррекционного воздействия, направленная на развитие творческого потенциала личности ребенка, совершенствует процессы саморегуляции. Творческая деятельность в арттехнологиях имеет спонтанный процесс, в отличие от специально-организованных занятий по художественному развитию. Центром в арттерапии является личность ребенка. Основная цель - развитие способности самовыражения через творчество, вступить в диалог с подсознательным. В коррекции детей с особенностями в развитии огромную роль имеют невербальные методы работы. Арттерапия в специальном образовании выполняет воздействие не только на эмоциональную сферу, но влияет также и на мышление

Арттерапия эффективна в работе с детьми и подростками с расстройствами аутистического спектра, обладая множеством техник и направленностью применения. Аутизм - это не отдельное нарушение эмоционального или интеллектуального развития личности, это нарушение

охватывает всю личность. Ребенок не может использовать имеющиеся навыки для решения жизненных задач. Задача психокоррекции - развитие коммуникативных способностей, развитие умения прислушиваться к своим желаниям, к миру, адаптироваться в социуме. Это создает фундамент для речевого и интеллектуального развития, применения усвоенных навыков в жизнь.

Обучающимся с расстройствами аутистического спектра с свойственны такие состояния, как: тревожность, агрессия. Проблемы регуляции эмоциональных состояний выходят на первый план, конфликт между собственными желаниями и требованиями увеличивается, позитивные изменения неустойчивые. Период школьного обучения становится важным периодом в жизни младшего школьника, поэтому метод коррекции может успешно применяться как метод коррекции и социализации.

Результаты коррекционной работы показали, что Поведение обучающихся стало более регулируемым, повысилась контактность, появилось стремление к деятельности. Коррекционная программа с применением арттерапевтических технологий научила обучающихся справляться с негативными проявлениями в поведении, выражать свои эмоции, лучше понимать себя и окружающих.

Арттерапевтическая программа содействовала тому, что обучающиеся стали более открыты для контакта с психологом, они стали не так категорично реагировать на вмешательство со стороны в свои игры.

Обучающиеся стали менее тревожно, спокойно реагировать на уход родителей, новую обстановку

В процессе коррекционной работы отмечается снижение мышечного напряжения, скоординированность движений стала лучше. Обучающиеся стали выполнять упражнения требующие согласованности движений.

У обучающихся появилось стремление к деятельности, желание попробовать что-то новое. Обучающиеся, которые в начале занятий проявляли вялость и безинициативность, в конце уже сами пробовали что-то

делать.

У всей группы отмечается улучшение познавательных процессов, улучшается память, внимание.

В данной работе была сделана попытка увидеть взаимосвязь, влияние арттерапии на управление эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра в работе педагога-дефектолога. Коррекционная работа показала, что в результате коррекционной работы в поведении детей проявилась позитивная тенденция

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу использования арттерапии в коррекционной работе показал, что возможности влияния арттерапии до конца не изучены и данный метод не имеет четкого научного обоснования, но нельзя отрицать их положительного влияния, особенно в работе с эмоциональными нарушениями, когда трудно выразить вербально свои чувства и переживания

Таким образом, цель исследования была достигнута: теоретически изучены и проверены опытно-экспериментальным путем особенности управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра посредством применения педагогом-дефектологом арттерапевтических технологий. Задачи работы выполнены. Гипотеза доказана: применение арт-терапии может быть эффективным для развития процесса управления эмоциональными состояниями детей с нарушениями аутистического спектра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителя иностр. яз. / М. Ю. Алексеева ; под. ред. Н.Н. Соловьевой. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 88 с.
2. Аллан, Д. Ландшафт детской души [Текст] : юнгиан. консультирование в шк. и клиниках / Д. Алан ; пер. с англ. Ю. М. Донца ; под общ. ред. В. В. Зеленского. – СПб. : Диалог, 1997. – 256 с.
3. Аметова, Л. А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. Сам себе арт-терапевт [Текст] / Л. А. Аметова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М. : [б. и.], 2003. – 36 с.
4. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм ; сокр. пер. с англ. В. Н. Самохина. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
5. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании [Текст] : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
6. Бакшина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 240 с.
7. Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] : пер. с англ. / Р. Берне. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
8. Бетенски, М. Что ты видишь? [Текст] : новые методы арт-терапии / М. Бетенски. – М. : Эксмо-пресс. 2002. – 251 с.
9. Блонский, П. П. Психология младшего школьника [Текст] / П. П. Блонский ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковского. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 576 с.
10. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

11. Будза, А. Арт-терапия. Йога внутреннего художника [Текст] / А. Будза. – Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Северо-Запад, 2006. – 317 с.
12. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением [Текст] / М. Е. Бурно. – М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 1999. – 364 с.
13. Вильсон, Г. Психология артистической деятельности: талант и поклонники [Текст] / Г. Вильсон. – М. : Когито-Центр, 2001. – 384 с.
14. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В. К. Вилюнас ; под ред. О. В. Овчинниковой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
15. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : хрестоматия для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина [и др.]. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
16. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Г. В. Бурменская [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
17. Волков, Б. С Психология младшего школьника: от младшего школьника до старости [Электронный ресурс] : логичес. схемы и табл. / Б. С. Волков. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 511 с. – URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=260794> (дата обращения: 10.02.2017).
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6 : Научное наследство. – 400 с.
19. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.
20. Дети и подростки с аутизмом [Текст] : психол. сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
21. Детская патопсихология [Текст] : хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2010. – 351 с.
22. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б. И. Додонов. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 79 с.

23. Дрешер, Ю. Н. Библиотерапия: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Ю. Н. Дрешер. – СПб. : Профессия, 2008. – 272 с.
24. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
25. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству [Текст] : (теория и практика сказкотерапии) : кн. для заботливых ищущих родителей, психологов, педагогов, дефектологов и методистов / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 349 с.
26. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
27. Изард, К. Э. Эмоции человека [Электронный ресурс] / К. Э. Изард. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 954 с. – <URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39174> (дата обращения: 17.05.2017).
28. Изобразительный язык больных шизофренией [Текст] : в 3 т. / Э. Я. Бабаян [и др.]. – Базель : Sandoz LTD, 1982-1984.
29. Изотова, Б. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Б. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
30. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с.
31. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] : монография / В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – 206 с.
32. Кара, Ж. Ю. Особенности арт-терапии [Электронный ресурс] / Ж. Ю. Кара // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – Т. 8, № 3. – С. 48-51. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=20282491> (дата обращения: 19.03.2017).
33. Карпов, П. И. Творчество душевнобольных и его влияние на развитие науки, искусства и техники [Текст] / П. И. Карпов. – Л. : Гос. изд-во,

1926. – 140 с.

34. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] : рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2008. – 160 с.

35. Козьяков, Р. В. Психофизиология профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Р. В. Козьяков. – М. : Директ-Медиа, 2013. – 243 с. – URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210559> (дата обращения: 21.04.2017).

36. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст] : психол. диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

37. Копытин, А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе [Текст] : метод. рук. / А. И. Копытин. – СПб. : Акад. постдиплом. пед. образования, 2005. – 58 с.

38. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков [Текст] / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-Центр, 2014. – 197 с.

39. Копытин, А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты [Текст] : дис. ... д-ра мед. наук : 19.00.04 / А. И. Копытин ; С.-Петербур. науч.-исслед. психоневролог. ин-т. – СПб., 2010. – 311 с.

40. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

41. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии [Текст] : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

42. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

43. Липкина, А. И. Самооценка школьника [Текст] / А. И. Липкина. – М. : Знания, 1976. – 64 с.

44. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008. – 224 с..
45. Мардер, Л. Цветной мир [Текст] : групповая арт-терапевтич. работа с детьми дошкол. и мл. школ. возраста / Л. Мардер. – М. : Генезис, 2007. – 143 с.
46. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам [Текст] : отечеств. и зарубеж. опыт / под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2012. – 285 с.
47. Мисюкевич, А. С. Современный младший школьник: здоровье, проблемные переживания и арт-коррекция [Электронный ресурс] / А. С. Мисюкевич // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 253-262. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=23569055> (дата обращения: 11.03.2017).
48. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
49. Никитин, В. Н. Арт-терапия [Текст] / В. Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2014. – 336 с.
50. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либнинг. – М. : Теревинф, 2007. – 336 с.
51. Огородников, Ю. А. Литература как искусство [Текст] : учеб. пособие / Ю. А. Огородников. – М. : [б. и.], 1998. – 108 с.
52. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 3 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Просвещение, 1961-1965.
53. Петровский, А. В. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1998. – 512 с.
54. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 176 с. .

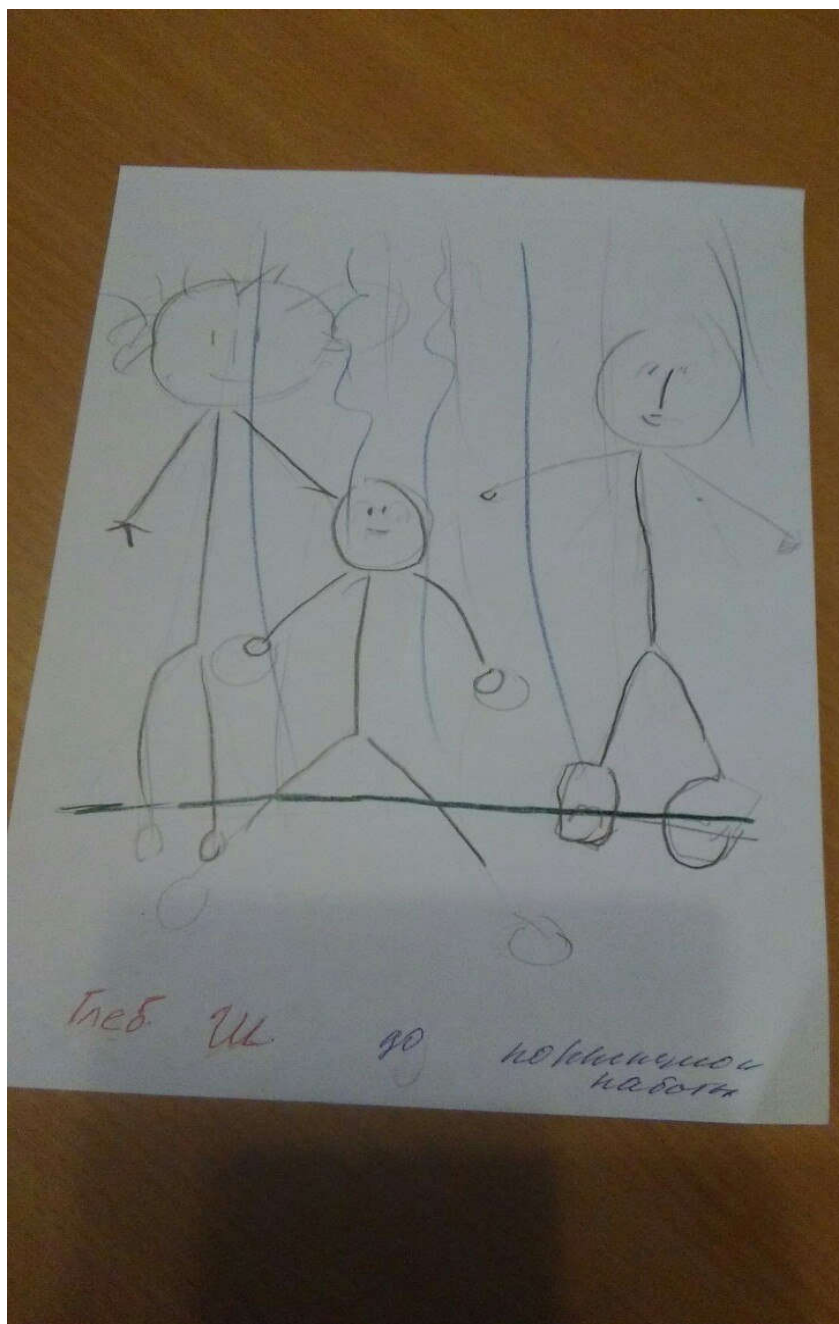
55. Психология эмоций [Текст] : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – 304 с.
56. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
57. Славина, Л. С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1966. – 150 с.
58. Старовойтов, А. В. Рубежи современной арт-терапии: от теории к практике [Электронный каталог] / А. В. Старовойтов // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С. 95-100. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075818> (дата обращения: 12.04.2017).
59. Степанова, С. Г. Арт-терапия и многофункциональность ее содержания [Электронный каталог] / С. Г. Степанова, Д. Г. Федотов // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. – 2011. – № 1 (1). – С. 88-93. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714988> (дата обращения: 12.04.2017).
60. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 671 с.
61. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию [Текст] : учеб. пособие / И. В. Сусанина. – М. : Когито-Центр, 2007. – 95 с.
62. Фрейджер, Р. Личность [Текст] : теории, эксперименты, упражнения / Р Фрейдтер, Д. Фейдимен. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК : НЕВА ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 864 с.
63. Хомская, Е. Д. Мозг и эмоции [Текст] : нейропсихол. исслед. / Е. Д. Хомская. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 268 с.
64. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] : проблемы возраст. и пед. психологии / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 221 с.
65. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] : пер.с англ. /

Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

66. Юнг, К. Г. Архетип и символ [Текст] / К. Г. Юнг. – М. : Акад. Проект, 2001. – 244 с.

67. Юнг, К. Г. Феномен духа в искусстве и науке [Текст] / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1992. – 313 с.

68. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника [Текст] : психол. очерк / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.



Анализ рисунка семьи Глеба Ш. На констатирующем этапе эксперимента

По словам Глеба на рисунке изображены «мама, папа и я». Непрорисованность рта, у членов семьи указывают на отсутствие эмоциональной близости, в рисунке присутствует сильный нажим, линия основания в рисунке указывает на тревожность. Глеб долго не мог сосредоточиться, начать рисовать. Катал карандаш по столу, отвлекался. Горизонтальные линии на рисунке по словам ребенка. « туман», « воздух », могут указывать на конфликтность отсутствие эмоциональной близости в семье.



Анализ рисунка семьи Марины С на констатирующем этапе эксперимента

Марина перед тем как сесть за задание была очень агрессивной, не хотела выполнять задание. Сначала начала рисовать дом, наличие синей отрывистой штриховки, говорит о наличии тревожности, своих родителей не изобразила. «Они в доме» Это может указывать на то, что ребенок чувствует себя некомфортно среди родителей Марина охраняет дом. В руке изображены палки это говорит о агрессивности и демонстративности

Обучающийся Иван Р, на период проведения методики рисунок семьи показал высокий уровень тревожности, он отказывался рисовать, при попытках заставить его сделать задание или начать делать вместе с ним проявлял агрессию.

Программа психокоррекционных занятий для обучающихся с расстройством аутистического спектра с применением арттерапевтических технологий

Пояснительная записка.

Среди детей с нарушениями в развитии, требующих коррекции, особо выделяются дети с расстройствами аутистического спектра. В основе данного типа дизонтогенеза - нарушение эмоционально-волевой сферы сочетаемое с повышенной тревожностью, страхами, невозможностью контактировать с окружающими, повышенной восприимчивостью к воздействиям. Данное нарушение охватывает все функциональные системы организма, что затрудняет процесс коррекции. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны проявления негативизма, отсутствие интереса к окружающему миру. Наблюдается эмоциональная незрелость, «эмоциональная холодность», отсутствие умения понимать и различать собственные эмоциональные состояния и окружающих.

О.С. Никольская выделила 4 группы аутизма, в зависимости от степени выраженности дефекта

1 группа включает детей с самой тяжелой степенью проявления нарушения. В поведении присутствует полевое поведение, невозможность контактирования,. Отсутствие навыков самообслуживания и невозможность к коммуникации сочетается с пониманием более сложной информации, которая была обращена не к ним, а понятой из разговоров Дети этой группы разделяют людей на своих и чужих, но не имеют потребности в эмоциональной близости

Таких детей можно вовлечь постепенно в совместную деятельность со взрослым увеличивая контакты с окружающими и социально- бытовые навыки

2 группа дети более активны, полевое поведение отсутствует, у таких детей складывается жизнь по- правилам, очень ограниченная, Характерно стремление сохранить во всем порядок; в одежде, еде, распорядке дня. Малейшие изменения могут спровоцировать эмоциональный срыв, аффективную вспышку. В привычном распорядке вокруг себя, соблюдение своих привычек дает возможность легче адаптироваться. Привычки связаны с конкретными жизненными ситуациями и не переносятся на новые условия. Выражены моторные и речевые стереотипии: речь направлена не на общение с окружающими, она также привязана к какой- либо ситуации. Разрывание бумаги, перебирание предметов – помогает снять напряженность в стрессовых для ребенка ситуациях. Стереотипные движения помогают стабилизировать внутреннее состояние и избежать травмирующих ситуаций

Дети этой группы привязаны к близким, поэтому адаптация к дошкольной, а потом и школьной образовательной организации может проходить сложно, такие дети стремятся пойти в школу. Дети данной группы могут обучаться в школе при соблюдении коррекции.

3 группа активность общения с миром возрастает, но она возможна только при полном отсутствии неудачи, риска со стороны. У такого ребенка отсутствует гибкость во взаимоотношениях с миром. Стереотипность выражается не в желании сохранить постоянное окружение, а в желании постоянства собственных действий, необходимость вносить в свои действия поправки, провоцирует нервный срыв. В речевом и интеллектуальном развитии эти успешны, но в моторном развитии проявляют неловкость, неуклюжи в своих действиях. Интеллектуальная развитость, граничит с наивностью и прямолинейностью во взаимоотношениях с миром, неумением понять другого. Потребность в общении сохраняется. Характерным для данной группы является застревание на негативных страшных фантазиях, постоянное проигрывание их в своих стереотипных играх.

Адаптация этих детей происходит более успешно в отличие от остальных двух групп. Эти дети способны обучаться по программе массовой школы, но нуждаются в постоянном специальном сопровождении

4 группа расстройства аутистического спектра проявляется как ранимость, сложность произвольного поведения. Таким детям свойственна тревожность, они могут легко растеряться, если что-то поменялось. Эти дети постоянно ищут поддержки одобрения от близких. В стремлении получить

поддержку они стараются вести себя идеально, боятся изменить привычным нормам и правилам, как правило это ведет к негибкости. Такой ребенок строит взаимодействие со средой через близкого человека, при отсутствии такой возможности, развитие ребенка может стать хуже. При всей эмоциональной зависимости ребенок старается выстроить диалог с окружающим миром, Интеллектуальное развитие равномерно. Характерны нарушения крупной и мелкой моторики, общая неловкость, сложно усваиваются навыки самообслуживания, речевое развитие проявляется задержкой речевого развития, бедностью словарного словаря. Эти дети успешны в тех областях, где не требуется говорить

Такие дети сильно устают в попытках взаимодействовать с окружающим миром, действовать, стремление отвечать правильно, препятствует самостоятельности, затрудняются в понимании смысла, отсутствует гибкость в социальных контактах

У всех 4-х групп отмечены нарушения эмоционального взаимодействия, умения понимать свои эмоции. Важной частью коррекционной работы является работа над эмоционально-волевой сферой: учиться понимать и осознавать собственные эмоции и эмоции окружающих. В младшем школьном возрасте у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на фоне возрастного кризиса происходит конфликт между своими желаниями и требованиями окружающих со стороны. Конфликт не находит выхода и эмоциональными состояниями становятся еще более непостоянными.

Цель коррекционной программы: управление эмоциональными состояниями, посредством применения арттерапевтических технологий.

Задачи:

Снятие психоэмоционального напряжения, уменьшение агрессивного поведения, обучение способам управления эмоциональными состояниями через арттерапевтические методы и приемы

Развитие способности понимать и осознавать собственные эмоциональные состояния, а также окружающих людей преодоление страхов, развитие коммуникативных способностей.

В основу коррекционно-развивающей программы заложены следующие основополагающие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. - Все психокоррекционные мероприятия проводятся с учетом диагностики

2. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей — позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающегося и на их основе построить коррекционное воздействие

3. Принцип системности — показывает взаимосвязь педагогического, коррекционного, профилактического воздействия

4. Принцип комплексности методов психологического воздействия,

Для реализации поставленных задач использовались следующие элементы арт-терапии:

1) танцевальная терапия.

Условия реализации.

Занятия проводятся 2 раз в неделю.

Комплексность проведения (игровая деятельность, учебная деятельность, самостоятельная и совместная творческая работа).

Формы работы.

1.Индивидуальная, групповая

3.структура занятия: 5-7 минут психогимнастика, 20 минут упражнения включающие в себя различные арттерапевтические технологии

Ожидаемые результаты:

- Повышение самооценки.

- снижение тревожности, страхов

- Возникновение желания добиваться результатов в деятельности.

- Повышение уровня активности участника занятия, проявляющийся в желании сотрудничества.

- Улучшение сенсомоторной координации и развития тонкой моторики руки.

- Повышение уровня развития познавательных процессов.

Методы оценки:

Результативность участия ребенка в программе оценивается:

По результатам первичной и заключительной психодиагностики (объективная оценка).

На основе обратной связи от родителей и педагогов, работающих с ребенком (субъективная оценка).

Через наблюдение изменений в поведении детей (субъективная оценка).

Для оценки эффективности занятий по программе по окончании курса проводится итоговая диагностика, аналогичная первичной

В основу коррекционно-развивающей программы с применением арттерапевтических технологий заложены следующие основополагающие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Все психокоррекционные мероприятия проводятся с учетом результатов диагностики.

2. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей. Индивидуальные особенности обучающихся обуславливают выбор и направление коррекционных воздействий на них.

3. Принцип системности показывает взаимосвязь педагогического, коррекционного, профилактического воздействия.

4. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

В коррекционно-развивающую программу было решено включить танцевальную терапию как основной лейдмотив. Но это не значит, что элементы других арттерапевтических технологий не входили в занятия. Были занятия, на которых использовалась танцевальная арттерапия в сочетании с ритмикой. Именно движения, по мнению автора магистерской диссертации, наиболее благоприятно воздействуют на эмоциональную сферу детей с расстройствами аутистического спектра.

Работа с применением танца и ритмики как элементов арттерапевтических технологий проводится в несколько этапов.

В начале первого этапа с обучающимися проводятся упражнения, направленные на разучивание общих движений, сопровождающихся играми. На развивающем этапе упражнения усложняются, в процессе их выполнения перед обучающимися ставится несколько задач. Итоговый этап направлен на закрепление полученных знаний, умений и навыков.

№п/	Тема занятий	Количество часов
1	Психологическая диагностика	1
2	Организация занятий по формированию эмоциональной сферы средствами танцевально-двигательной терапии	14

3	Психологическая диагностика самооценки подростков	1
4	Организация танцевального открытого урока	1

Структура коррекционной программы

Блоки работы	Цель	Методы и приемы работы
1	2	3
Ориентировочный	<p>Установление позитивного контакта с детьми</p> <p>Создание благоприятной атмосферы в коллективе</p>	<p>упражнения, нацеленные на разучивание отдельных видов движений, которые обучающиеся могут использовать в дальнейшем для выразительной передачи эмоционально-образного содержания музыки;</p>
	<p>Знакомство обучающихся с формами и методам</p>	<p>упражнения на координацию рук и ног, динамику развития образа, сочетание</p>

	работы	различных видов движения;
		пластические импровизации;
		игровые музыкально-речевые упражнения
Формирование коммуникативных навыков	Развитие навыков коммуникации	упражнения на ориентировку в пространстве.
	Формирование навыков общения со сверстниками	игры с пением;
	Развитие умений	

	<p>управлять эмоциональными состояниями, направлять энергию в творческое русло</p>	<p>пластические импровизации;</p> <hr/> <p>«упражнения на accelerando»;</p> <hr/> <p>упражнения на ориентировку в пространстве.</p>
<p>Работа с эмоциональными состояниями</p>	<p>Развитие эмоциональных связей с близкими</p>	<p>пластические импровизации;</p>

	<p>Снятие тревожности</p> <p>Развитие уверенности</p> <p>Снятие агрессии</p>	<p>«упражнения на accelerando»;</p>
	<p>Обогащение эмоционального опыта</p>	<p>игровые музыкально-речевые упражнения;</p>
	<p>Развитие умения анализировать собственные чувства и эмоции.</p>	<p>ритмодекламации;</p>













Анализ рисунка Глеба Ш на этапе формирующего эксперимента На рисунке Глеб изобразил себя одного на вопрос: « а где мама и папа,? Ответил- « Они в доме». Это может говорить о сохранении чувства изолированности от семьи Себя мальчик изобразил улыбающимся. Линия на рисунке все такая же прерывистая.

Анализ рисунка семьи Марины С на контрольном этапе эксперимента:

На рисунке девочка изобразила себя с папой, что может говорить о появлении позитивной тенденции в семье, держатся за руки это говорит о появлении эмоциональной привязанности, но непрорисованность рта говорит о трудностях выражения эмоций, как и девочки так и родителей.

