

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра специальной психологии

**Семишина Мария Алексеевна**

### МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы детей  
старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического  
спектра**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция нарушения  
развития детей

#### ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

04.12.2023

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук., доцент Верхотурова Н.Ю.

04.12.23

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. пед. наук., доцент Черенева Е.А.

04.12.23

(дата, подпись)

Обучающийся

Семишина М.А.

04.12.23

(дата, подпись)

Красноярск 2023

## РЕФЕРАТ

**Структура магистерской диссертации:** Магистерская работа изложена на 78 стр. описание представляемого психолого-педагогического исследования включает введение, три главы, заключение, библиографический список насчитывает 81 источник. Так же в работе представлены иллюстрационные материалы: 4 таблицы, 6 гистограмм.

**Цель исследования** – выявить особенности эмоциональной сферы у дошкольников с расстройством аутистического спектра, теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Объект исследования** – эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

**Предмет исследования** – программа психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Гипотеза исследования** – в ходе исследования мы предположили, что для эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС будет характерно:

1. Трудности в понимании эмоций;
2. Низкий уровень развития эмоциональной сферы;
3. Трудности в выражении эмоций;
4. Трудности в восприятии и понимании эмоциональных состояний.

Использование разработанной нами программы психологической коррекции эмоциональной сферы окажет положительное влияние у данной категории испытуемых.

### **Методы исследования:**

В ходе исследования применялись:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент.

В процессе исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика диагностики эмоциональной сферы дошкольника (Л.П. Стрелкова);

2. Методика «Восприятие детьми графического изображения эмоций» (Г.В. Фадина);

3. Методика С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций».

Результаты исследования:

В результате проведенного теоретического исследования нами была реализована коррекционно-развивающая программа, она была направлена на расширение представлений об основных эмоциях (радость, грусть, удивление, злость, страх), на распознавание эмоциональных состояний других людей, на развитие мимики, пантомимики, а так же понимания своих чувств и переживаний.

С целью выявления уровня развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого были получены следующие данные:

Методика диагностики эмоциональной сферы дошкольника (Л.П. Стрелкова) позволила выявить широту диапазона понимаемых и переживаемых эмоций. Анализ результатов показал, что низкий уровень развития понимания и выражения эмоций составил в экспериментальной группе 60% (6 человек), в контрольной 50% (5 человек). Средний уровень составил в обеих группах 30% (3 человека). Высокий уровень в

экспериментальной группе показали всего 10% (1 человек), в контрольной 20% (2 человека).

Методика диагностики восприятия детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фадина) позволила выявить насколько дети правильно понимают и воспринимают эмоциональные состояния. Низкий уровень был выявлен в экспериментальной группе у 60% (6 человек) детей, в контрольной у 50% (5 человек). Средний уровень в экспериментальной и контрольной группе показало 20% (2 человека) детей. Высокий уровень в экспериментальной группе составил 20% (2 человека), а в контрольной 30% (3 человека).

Методика С.Д. Забрамной изучения восприятия детьми графического изображения эмоций позволила исследовать уровень развития восприятия эмоций и их понимания. Низкий уровень в экспериментальной группе составил 60% (6 человек), в контрольной группе 50% (5 человек). Средний уровень в экспериментальной и контрольной группе составил 30% (3 человека). Высокий уровень был выявлен у 10% экспериментальной группы и у 20% контрольной.

Наше исследование еще раз подтверждает тот факт, что дети старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра нуждаются в коррекции эмоциональной сферы.

Реализация разработанной нами коррекционно-развивающей программы по развитию уровня эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра была организована в виде игр, упражнений и этюдов. В реализации коррекционно-образовательной программы участвовали 10 детей с расстройствами аутистического спектра, возрастная категория дети старшего дошкольного возраста 5–6 лет.

Эффективность разработанной нами психолого-педагогической программы по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра была подтверждена

анализом результатов контрольного эксперимента, который показал положительную динамику в результатах экспериментальной группы.

Таким образом, поставленная в данной работе задача решена, цели исследования достигнуты, гипотеза подтверждена.

**Теоретическая значимость** заключается в расширении представлений об особенностях эмоциональной сферы детей с расстройством аутистического спектра

**Практическая значимость** заключается в разработке программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Представленные материалы диссертационной работы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов в образовательных учреждениях.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством написания и публикации научных статей. По теме исследования опубликованы статьи:

1. Семишина М.А. Особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра: журнал. //Актуальные исследования. – 2023. – № 47.

2. Семишина М.А. Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра: журнал. //Актуальные исследования. – 2023. – № 47.

## ABSTRACT

**Structure of Master's thesis:** the master 's thesis is presented on 78 pages. the description of the presented psychological and pedagogical research includes an introduction, three chapters, a conclusion, the bibliographic list includes 81 sources. The work also presents illustrative materials: 4 tables, 6 histograms.

**The purpose of the research** to identify the features of the emotional sphere in preschoolers with autism spectrum disorder, theoretically substantiate, develop and experimentally test the effectiveness of the program of psychological correction of the emotional sphere of preschool children with autism spectrum disorder.

**The object of the research** is the emotional regulation of behavior of senior preschool children with speech disorders.

**The subject of the research** the program of psychological correction of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder.

**The hypothesis of the study** in the course of the study, we assumed that the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder would be characterized by: 1. Difficulties in understanding emotions; 2. Low level of development of the emotional sphere; 3. Difficulties in expressing emotions; 4. Difficulties in perceiving and understanding emotional states; The use of the program of psychological correction of the emotional sphere developed by us will have a positive impact on this category of subjects.

### **Research methods:**

1. Theoretical methods: analysis of psychological, pedagogical and scientific and methodological literature on the research problem;

2. Empirical methods: the study of psychological and pedagogical documentation for a child, conversation, observation; experimental methods – a ascertaining experiment.

In the course of the study, the following psychodiagnostic techniques were used:

1. Methodology for diagnosing the emotional sphere of a preschooler (L.P. Strelkova);
2. Methodology "Children's perception of graphic images of emotions" (G.V. Fadina);
3. The methodology of S.D. Zabramnaya "The study of children's perception of graphic images of emotions".

### **Results of the research:**

As a result of our theoretical research, we implemented a correctional and developmental program, it was aimed at expanding ideas about the main emotions (joy, sadness, surprise, anger, fear), recognizing the emotional states of other people, developing facial expressions, pantomimics, as well as understanding their feelings and experiences. In order to identify the level of development of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder, a ascertaining experiment was conducted, as a result of which the following data were obtained: The method of diagnosing the emotional sphere of a preschooler (L.P. Strelkova) allowed to reveal the breadth of the range of understood and experienced emotions. The analysis of the results showed that the low level of development of understanding and expression of emotions was 60% in the experimental group (6 people), 50% in the control group (5 people). The average level was 30% in both groups (3 people). High level in the experimental group showing.

The method of diagnostics of children's perception of graphic images of emotional states (G.V. Fadina) allowed to reveal how children correctly understand and perceive emotional states. A low level was detected in the experimental group in 60% (6 people) of children, in the control group in 50% (5 people). The average level in the experimental and control groups was shown by 20% (2 people) of children. The high level in the experimental group was 20% (2 people), and in the control group 30% (3 people).

S.D. Zabramnaya's methodology for studying children's perception of graphic images of emotions allowed us to investigate the level of development of



emotion perception and their understanding. The low level in the experimental group was 60% (6 people), in the control group 50% (5 people). The average level in the experimental and control groups was 30% (3 people). A high level was detected in 10% of the experimental group and in 20% of the control group.

Our study once again confirms the fact that older preschool children with autism spectrum disorders need correction of the emotional sphere.

The implementation of the correctional and developmental program developed by us to develop the level of the emotional sphere in older preschool children with autism spectrum disorders was organized in the form of games, exercises and sketches. 10 children with autism spectrum disorders participated in the implementation of the correctional and educational program, the age category was children of senior preschool age 5–6 years.

The effectiveness of the psychological and pedagogical program developed by us for the development of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorders was confirmed by the analysis of the results of the control experiment, which showed positive dynamics in the results of the experimental group.

Thus, the task set in this paper has been solved, the research goals have been achieved, and the hypothesis has been confirmed.

**The theoretical significance of the study** it consists in expanding the understanding of the features of the emotional sphere of children with autism spectrum disorder.

**The practical significance of the research** it consists in developing a program of psychological correction of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder. The presented materials of the dissertation work can be used in the practical activities of teachers and psychologists in educational institutions.

The approbation of the research results was carried out by writing and publishing scientific articles. Articles have been published on the research topic.



1. Semishina M.A. Features of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder: journal. // Current research. – 2023. – No. 47.

2. Semishina M.A. Psychological and pedagogical correction of the emotional sphere of older preschool children with autism spectrum disorder: journal. // Current research. – 2023. – № 47.

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	8
1.1. Понятие эмоций в отечественной и зарубежной литературе .....	8
1.2. Развитие эмоций в онтогенезе .....	13
1.3. Клинико-психологическая характеристика детей с РАС.....	15
1.4. Особенности эмоциональной сферы детей с РАС.....	24
Выводы по первой главе.....	29
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАС.....	30
2.1. Методика организации констатирующего эксперимента.....	31
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	33
Выводы по второй главе.....	42
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС .....	43
3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции эмоциональной сферы у старших дошкольников с РАС.....	43
3.2. Программа психологической коррекции эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с РАС .....	50
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	58
Выводы по третьей главе .....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
БИБЛИОГРАФИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** данной работы объясняется тем, что в последние годы появляется тенденция к увеличению числа детей с расстройством аутистического спектра. Исходя из статистики, можно сделать вывод о том, что во всем мире расстройством аутистического спектра страдают более 10 млн. человек. Ежегодно процент детей, которые рождаются с аутизмом увеличивается на 11–17 процентов.

Такой термин как аутизм, в первый раз применил в 1910 году Эйген Блейлер. Аутизм – это своего рода бегство от реальности. То, что характеризуется фиксацией на внутреннем мире охватывающим аффективные комплексы и переживания. При анализе интроверсии и патопсихологического состояния аутизма существует значительное различие в личностных аспектах, делая его болезненным вариантом интроверсии.

Синдром Аспергера представляет собой аутистическую патологию, которая характеризуется нарушениями в общении, недооценкой реального мира и присутствием ограниченных и стереотипных увлечений. Эти особенности отличают детей с этим синдромом от их сверстников, аналогично ситуации с детским аутизмом.

Синдром Каннера – это расстройство, характеризующееся неравномерным развитием психических, моторных, речевых и эмоциональных функций, а также нарушением социального общения и коммуникации.

Эмоции являются важным аспектом развития ребенка. Они помогают детям понимать свои чувства и эмоции, а также общаться с другими людьми.

В.В. Лебединский говорил о том, что системы эмоций играют важную роль в жизни каждого человека. Они помогают нам контролировать наши чувства и реакции в различных ситуациях.

А.Д. Кошелева считает, что взаимодействие ситуативных эмоций и обобщенных суждений (чувств одного и того же содержания) приводит к

тому, что сознание ребенка начинает двигаться непрерывно самостоятельно.

В случае расстройства аутистического спектра искажения психологии ребенка также могут влиять на его эмоциональную сферу. У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются проблемы с незрелыми эмоциональными реакциями, выражением негативных эмоций, особенно с неразделимостью положительного и отрицательного опыта, а также с распознаванием и отражением эмоций других людей.

**Проблема исследования:** несмотря на имеющиеся в литературе данные об особенностях эмоциональной сферы у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра, многие вопросы, которые касаются разработки психокоррекционных технологий эмоциональной сферы с использованием современных методов и приемов работы с детьми выбранной категории, недостаточно изучены.

**Цель исследования** – выявить особенности эмоциональной сферы у дошкольников с РАС, теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Объект исследования** – эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Предмет исследования** – программа психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Задачи исследования:**

1. Теоретический анализ проблемы исследования.
2. Анализ развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте.
3. Выявить особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС.
4. Разработать и апробировать программу психологической коррекции эмоциональной сферы детей с РАС, проверить ее эффективность.

**Гипотеза исследования.** В ходе исследования мы предположили, что для эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС будет характерно:

1. Трудности в понимании эмоций;
2. Низкий уровень развития эмоциональной сферы;
3. Трудности в выражении эмоций;
4. Трудности в восприятии и понимании эмоциональных состояний.

Использование разработанной нами программы психологической коррекции эмоциональной сферы окажет положительное влияние у данной категории испытуемых.

**Теоретическая значимость:**

Заключается в расширении представлений об особенностях эмоциональной сферы детей с расстройством аутистического спектра

**Практическая значимость:**

Заключается в разработке программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Представленные материалы диссертационной работы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов в образовательных учреждениях.

**Методы исследования** определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись:

1. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
2. Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент.

В процессе исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика диагностики эмоциональной сферы дошкольника (Л.П. Стрелкова);

2. Методика «Восприятие детьми графического изображения эмоций» (Г.В. Фадина);

3. Методика С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций».

**Теоретической и методологической основой исследования** являются положения отечественной и зарубежной психологии: биологическая теория эмоций П.К. Анохина; концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1934); концепция аффективного развития детей с РАС (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Е. Григоренко и др.); об особенностях эмоциональной сферы детей с РАС (О.Б. Богдашина), о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.); возрастная психология (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.С. Мухина и др.);

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в пять этапов с февраля 2022 по март 2023 года.

Первый этап (февраль 2022) – подготовительный. На данном этапе исследования нами были изучены анамнестические сведения на каждого ребенка, были проведены ознакомительные беседы с психологом и детьми, которые позволили установить доверительные отношения с испытуемыми.

Второй этап (май 2022) – психодиагностический. Проведение констатирующего этапа исследования по изучению эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Третий этап (сентябрь 2022 г. – март 2023 г.) – теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Четвертый этап (март 2023 г. – май 2023 г.). Сравнительный

количественный и качественный анализ полученных результатов исследования. Определение эффективности реализации программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Пятый этап (май 2023 г. – сентябрь 2023 г.). Формулирование выводов. Оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Структура и объем диссертации:** работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка, в количестве 81 источника.



# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1. Понятие эмоций в отечественной и зарубежной литературе

Психологи в стране и за рубежом уделяют внимание эмоциональному полю и происхождению самих эмоций. За последнее время накоплено большое количество фактов, собрано в систему большое количество наблюдений за эмоциями, накоплен некоторый опыт их изучения в экспериментах. В куче фактов начали прорисовываться очертания идеальной системы.

Вильгельм Вундт создал первое систематическое понимание эмоциональных явлений, относящееся к внутриличностной психологии. Это понимание, безусловно, попадает в двухчастную структуру эмоционального процесса. На основе эмпирических данных ученые выделили шесть составляющих сенсорного процесса. Он рекомендует измерять эмоции так: недовольство – счастье, спокойствие – возбуждение, решения целеустремленные. Вот что показывает трехмерная теория эмоций ученых [26].

Э.Б. Титченер не согласился со взглядами, высказанными в теории В. Вундта. Вопреки теории Вильгельма Вундта, Эдвард Титченер постулировал, что существует только две эмоции: неудовлетворенность и удовлетворение. Исследователи не поддерживают существование таких эмоций, как волнение, спокойствие и целенаправленное принятие решений.

Обычное представление об эмоциях было подвергнуто сомнению исследователем У. Джеймсом.

В конце XIX века некоторые исследователи полагали, что физические изменения предшествуют признанию захватывающих фактов. Этот опыт выражается как эмоция. К. Ланге соглашается с выдвинутой гипотезой. Он

считал, что эмоции возникают в результате изменений в движении, вызванных различными раздражителями.

«Теория Джеймса Ланга» – это физиологическая теория, актуальная и сегодня. На основании этой теории можно сказать, что эмоциональные состояния возникают из состояний периферических органов. Джеймс делит эмоции на «высшие» и «низшие». Первое – это эмоции, связанные с эстетическими потребностями. Ко второму относятся эмоции, связанные с выражением гнева и страха. Идеология Джеймса Ланга не имеет оснований объяснить диапазон переживаемых эмоций. Хотя в целом все начинается с неправильных физиологических предпосылок [26].

Д. Уотсон разработал идею о том, что эмоции представляют собой особый тип реагирования. Классификация Уотсона выделяет три формы эмоций: страх, любовь и гнев. В теории Джеймса Ланга исследователь отверг интроспективный элемент.

Еще одной темой психологических исследований являются функции эмоций. Мак-Даугалл руководствуется целенаправленным поведением живых существ. Таким образом, биологические инстинкты управляют целенаправленным поведением. Эмоции, заставляющие человека ставить цели, являются выражением инстинкта. Особенно важны модели поведения человека в различных ситуациях. Следовательно, поведение зависит и от эмоций, которые человек проявляет в той или иной ситуации. Следует отметить, что данная теория не стала очень популярной

Психолог родом из Америки Кэррол Е. Изард очень известен в области изучения эмоций. Ученый непосредственно рассматривает эмоции во всех возможных аспектах. Почему эмоции составляют важную часть нашей жизни? Этим вопросом задавался исследователь. К. Изард пытался приблизиться к пониманию сущности человеческих эмоций. Он анализировал популярные в то время в научном мире теории и гипотезы касательно природы эмоций и психологии поведения человека [25].

Некоторые исследователи в области психологии не поддерживали идеи

Кэролла Изарда. В их числе были такие известные психологи отечества, как С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Критика основывалась на использовании подхода не основанном на отношении субъект – объект и события – явления [26].

Во второй половине двадцатого столетия в свет вышла теоретическая схема эмоций. Заслуга в ее создании принадлежит Я. Рейковскому. Квинтесенцией подхода являются процессы-регуляторы деятельности психики. В качестве элементов процесса выступают такие составляющие как: знак эмоций, качество и эмоциональное возбуждение. В качестве причины возникновения эмоционального процесса исследователь выделяет реакцию организма на воздействие, имеющее значение для индивида. С учетом того, что реакция может быть различной по своему происхождению и специфике, различны также и последствия, касающиеся деятельности человека и его психики.

Психологи отечества считают, что эмоции являются особой формой отношения к явлениям и предметам реального мира. Ученые выделяют три аспекта данных процессов:

1. Аспект отношения (П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев);
2. Аспект отражения (В.К. Виллюнас, Я.М. Веккер, Г.А. Фортунатов);
3. Аспект переживания (С.Л. Рубинштейн, Г.Ш. Шингаров).

Если рассматривать аспект переживания, то можно сделать вывод о том, что специфика эмоций является в переживании отношений и различных событий. Изучение процессов психики в качестве целостной системы, по мнению С.Л. Рубинштейна, показало свою результативность. Познавательные и эффективные процессы характеризуют явления, отношение к ним, выражая значимость для окружающей действительности и жизнедеятельности [25].

Важно отметить и другую, совершенно иную точку зрения на саму сущность эмоций. Этот взгляд рассматривает эмоции, как некую форму активного отношения индивида к окружающей действительности. П.М.

Якобсон говорил о том, что когда человек активно действует на внешнюю среду, в это же время с точки зрения субъекта индивид переживает своё отношение к самим объектам и явлениям реального мира [26].

По мнению Л.М. Веккера эмоциональные процессы напрямую являются отражением индивида к реальности. Ученый разработал формулу, содержащую два компонента: субъективный и когнитивный. Первый компонент в свою очередь – это представление состояние психического субъекта. Второй компонент представляет собой непосредственно ментальное явление объекта эмоциями [1].

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев создали ряд достаточно значительных положений. Эти положения говорили о взаимосвязи эмоций от разной деятельности человека и о том, какую роль регуляции непосредственно эмоции играют в заданной деятельности. Непосредственно из-за этого начали делать выводы о том, что эмоции связаны с мотивом деятельности. А.Н. Леонтьев говорил о том, что эмоции соответствуют действительности, в которой они возникают, к тому же они начинают подчиняться деятельности и ее мотивам. Если рассматривать другую сторону, то исследования А.В. Запорожца и Я.З. Неверович можно сделать вывод о том, что эмоции являются важнейшими компонентами для того, чтобы реализовать деятельностные мотивы [25].

Очень важно сказать об отечественной информационной теории. Сущность теории П.В. Симонова заключается в том, что разница между информацией, которой человек располагает и информацией, необходимой для решения поставленной задачи, является источником происхождения эмоций. Формула эмоций выглядит так:  $(Э = - П/Н-С)$  – где П – потребность, Н – необходимость, С – существующее отдельное эмоциональное явление.

Вопреки формуле, высказанной П.В. Симоновым, Б.И. Додонов считал, что эмоции нельзя учитывать с помощью определенных расчетных формул. Б.И. Додонов подчеркивал, что психология должна рассматривать не отдельные эмоциональные процессы, а эмоции как общую деятельность

психики.

Это обусловлено тем, что деятельность содержит чувственные субъективные факторы. Исходя из вышесказанного, предмет исследования – эмоционально-оценочная деятельность конкретного индивида. В заключение, стоит отметить, что эмоция является оценкой, которая нужна для существования человека и его личности [1].

П.К. Анохин утверждает, что главную роль в возникновении эмоциональных процессов играют физиологические процессы. Ученые разработали биологические теории, которые коррелируют с распространением возбуждения на органы. В центре внимания находится область гипоталамуса – основания мозга, определяющая основные биологические свойства эмоциональных состояний [1].

Г.Х. Шингалов и Г.И. Батурина считают, что существуют основания для разграничения чувств и эмоций. Важны физиологические потребности, функции и механизмы, непосредственно связанные с ними.

Ряд ученых считал, что благодаря амбивалентности, силе, глубине и динамичности, существует возможность отграничивать понятия эмоций и чувств. Среди этих ученых можно выделить таких как С. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, В.П. Фортунатов.

В настоящий момент нет единого взгляда на сущность и структуру чувств и эмоций. Это подтверждается тем, что ученые не могут прийти к единому мнению. Дискуссии исследователей проводятся на самые разные темы. Например, на тему происхождения и природы эмоций и чувств. Благодаря этому на современном этапе исследования эмоций, существует большое количество базы разноплановых исследований и подходов к изучению эмоциональной сферы.

## 1.2. Развитие эмоций в онтогенезе

В онтогенезе эмоций можно выделить четыре основных этапа:

1. Новорожденный – на данном этапе преобладают инстинкты самосохранения и пищевой инстинкт.
2. Младенчество – на данном этапе младенец чувствует удовольствие и неудовольствие, приятное и неприятное. Из данных чувств потом формируется отношение ребенка к близким людям.
3. С 3–4 до 12–14 лет – на данном этапе начинается постепенное развитие корковых эмоций. Вначале этого периода преобладает связь эмоций с органическими потребностями, и лишь к концу этого периода эмоции приобретают самостоятельное психическое выражение с преобладанием уже корковой коррекции органических потребностей и влечений.
4. Формирование высших эмоций, их полное развитие достигается лишь к 20–22 годам. Чувства становятся подвластными интеллектуальной проработке и разуму. В этот период человек в достаточной степени может подавлять и внешние проявления эмоций [28].

Всем известно, что при рождении у ребенка наличие у него безусловных аффективных реакций является критерием нормального развития, так как эти реакции являются основой для развития в сложные эмоциональные процессы. Это является основой и почвой для развития чувств человека.

Различные потребности обладают эмоциональной обусловленностью. Это видно при рассмотрении эмоциональных реакций ребенка, в качестве сигналов удовлетворения потребностей. Например, потребности в свободе передвижений, психической защите, кормлении. Основу эмоциональной сферы составляют данные потребности по мнению Э. Гельгорна и Дж. Луфтборру [29].

Г. Мюнсберг считает, что сами эмоции изначально возникают лишь под влиянием собственного физического состояния. Например, физический

шок неприятен, а еда доставляет удовольствие. Отсюда можно сделать вывод, что даже после небольшой задержки явления внешнего мира и людей начинают доставлять удовольствие и дискомфорт. Затем наступает момент, когда вещи начинают переводиться в слова и объект мысли становится источником неудовлетворенности или удовлетворения [28].

Многие естественные эмоциональные изменения начинают происходить непосредственно в дошкольном возрасте. Это происходит потому, что эмоциональная сфера начинает становиться сложнее.

Общее развитие эмоциональной сферы от рождения до взрослой жизни определяется социализацией эмоциональных форм и их выразительным содержанием.

Следующие закономерности можно увидеть в изменениях эмоциональной сферы в детстве.

1. Изменение эмоциональных реакций на ситуации. Эмоциональные реакции варьируются в зависимости от ситуации и объекта.

2. Расширение диапазона эмоционального выражения. На основе богатых эмоциональных переживаний общение со взрослыми вышло на совершенно новый уровень.

3. Понимайте эмоциональное состояние других людей по выражению их лиц. Необходимо точно распознавать различные состояния ума и расширять различные виды общения.

4. Социальная трансформация выражения эмоций. Произвольная регуляция эмоционального опыта и его выражения (контроль и трансформация моделей эмоционального реагирования).

5. Расширение и усложнение знаний об эмоциях, степень когнитивного развития и необходимый объем эмоционального опыта.

6. Формирование структуры эмоциональных понятий. Обучение совокупности знаний о конкретных эмоциональных явлениях, включая причины, содержание, выражение и последствия конкретных эмоциональных переживаний.



7. Вербальное выражение эмоций. Создается «словарь эмоций», отражающий суть и названия эмоциональных выражений [26]. Давайте посмотрим на следующий этап эмоционального развития. На этом этапе расширяется модальный диапазон эмоциональных реакций. Расширение этого ряда обусловлено всем процессом социализации в развитии ребенка.

Таким образом, важно отметить интегрирование эмоций и интеллекта в дошкольном возрасте, как специфические особенности. Когда ребёнок переходит на новую для него социальную ступень, то начинается трансформация его эмоциональных переживаний.

Подавление произвольных эмоциональных реакций и произвольное преобразование характерно для младшего школьного возраста. В этом возрасте возникают совершенно новые способы и формы эмоционального реагирования. Другими словами, можно сказать, что начинает происходить социальный переход эмоционального реагирования.

У подростков в их возрасте уже представлен почти все высшие эмоции и чувства. Однако, окончательно оформятся они чуть позднее. Ведь только к 20–25 годам эмоции можно считать полностью зрелыми [74].

Таким образом, в онтогенезе эмоций человека можно выделить 4 этапа: новорожденный, младенческий, с 3–4 лет до 12–14 и этап формирования высших эмоций, который достигается к 20–22 годам.

Изменения эмоциональной сферы в детском возрасте проявляются в виде выверенных закономерностей. В их числе можно выделить такие, как вербальное обозначение эмоций, вариативность ситуации эмоционального реагирования, опознание эмоциональных состояний, расширение знаний об эмоциях.

### **1.3. Клинико-психологическая характеристика детей с РАС**

Л. Винг ввела понятие «аутистический спектр». Непосредственно одно и тоже нарушение могло выражаться разным способом, быть

охарактеризовано многими симптомами разной степени тяжести и проявляться у различных людей по-иному [13].

Э. Блейер говорил о том, что аутизм мог сочетать в себе серьёзные нарушения взаимодействия с окружающим реальным миром у людей, которые болеют шизофренией. В 1911 году, ученый стал первым, кто смог описать аутизм как симптом.

РДА (ранний детский аутизм) в 1943 году описал Л. Каннер. В 1949 году Г. Аспергер описал еще один вид аутизма, сейчас он называется синдромом Аспергера. Во время исследований ученых аутизм определяли как «расхождение человека и реального мира».

В своей работе А. Франческа представила несколько определений аутизма:

1. Аутизм – это нарушение, имеющее биологическую природу;
2. Аутизм – это нарушение, не ограниченное только детским возрастом;
3. Аутизм – это нарушение развития, сохраняющееся в течение всей жизни;
4. Аутизм может встречаться у людей с самым различным коэффициентом интеллекта (IQ), однако часто он сопровождается общим снижением интеллекта;
5. Аутизм – это серьёзное нарушение коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению;
6. Аутизм является нарушением развития, приковывающим к себе внимание, так как он представляется нарушением, в первую очередь образа жизни человека [2].

Только к концу 60-ых ученые отчества начали активно проявлять интерес к теме аутизма. Данной темой занимались непосредственно ряд детских психиатров (1967 – С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев; 1970 – О.П. Юрьева; 1975 – М.Ш. Вроно, В.М. Башина; 1976 – М.С. Вроно; 1980 – В.М. Башина; 1981 – В.Е. Каган; 1981 – К.С. Лебединская с соавторами) [11].

В.В. Лебединский создал свою классификацию дизонтогенеза. В данной классификации различают общее психическое недоразвитие, задержанное психическое развитие, поврежденное, дефицитарное, искаженное, дисгармоничное. Как раз таки аутизм относится к искаженному психическому развитию. Можно сделать вывод о том, что аутизм касается всех областей психического развития. Очень важной, выраженной чертой аутизма оказывается неоднозначность и противоречивость.

В.П. Осипов определял аутизм как «оторванность больного от внешнего мира».

К.С. Лебединская дает следующее определение: аутизм – это проявление оторванности от действительности, замкнутости, негативизма, крайней уязвимости в контакте с окружающей средой.

О.С. Никольская считала аутизм признаком выраженной изоляции от общества, избегания контакта, желания жить в своем мире.

С.С. Мнухин и его соавторы считают, что детский аутизм – уникальное нарушение психического развития, характеризующееся эмоционально-волевыми нарушениями [60].

Вопрос об этиологии аутизма является достаточно спорным и по сей день и подходы к его определения совершенно разные, которые не имеют одной точки зрения. С одной стороны аутизм определяли особенным болезненным состоянием, патологической структурой, которая была приближена к психопатической. С другой стороны некоторые учёные предполагали органическое происхождение аутизма и его взаимосвязь с внутриутробным поражением нервной системы.

В наше время выяснилось и стало понятно, что помимо «классических» форм специфического типа аутизма Каннера, есть некие расстройства, которые имеют похожую характеристику с основным синдромом, но при этом не имеют полной картины критериев. Исходя из этого, сделали вывод о том, что необходимо группу аутистических заболеваний и состояний причислять к группе РАС.

На данный момент чтобы поставить диагноз РАС используют две международные классификации психических расстройств и заболеваний. Эти классификации имеют название МКБ–10 и DSM–5. При диагностике аутизма могут помочь опросы близких, наблюдение, ведь они помогают наиболее точно оценить и увидеть поведенческие особенности ребенка [62].

Как говорилось ранее, есть некие расстройства, которые имеют какую-то часть спектра аутистических признаков, но при этом не имеют полной картины аутизма. Эти расстройств составляют наиважнейшую проблему в разграничении этих состояний от аутизма. Важно помнить, что аутизм необходимо отличать от умственной отсталости, невропатии, глухоты, детского церебрального паралича, недоразвития речи. Возникают многие трудности в диагностике с вышеперечисленными нарушениями в развитии, так как они имеют некую схожесть в клинико-психологических проявлениях [79].

На протяжении длительного времени взгляды на проявления аутизма существенно менялись.

Л. Каннер выдвинул симптомы, которые являются основными для описания аутизма:

1. Неспособность вступать в контакт с другими людьми, проявляет больший интерес к неодушевлённым предметам, чем к людям;
2. Задержка речевого развития;
3. Некоторые аутичные дети так и не начинают говорить, у других же наблюдается задержка речевого развития;
4. Некоммуникативная речь;
5. Несмотря на то, что аутичный ребёнок может обладать речью, он испытывает трудности при использовании её для значимой коммуникации.
  - Эхолалия;
  - Повторение слов или фраз через какой-то период времени;
  - Перестановка личных местоимений;
  - Повторяющаяся и стереотипная игра;

- Стремление к однообразию;
- Настойчивое стремление к сохранению привычного постоянства в окружающей обстановке и повседневной жизни;
- Хорошая механическая память;
- Начало проявления с рождения или до 30 месяцев [11].

Общепринятые критерии определения и диагностики аутизма в настоящее время:

- Нарушения социального взаимодействия;
- Нарушения социального общения (коммуникации);
- Ограниченные интересы и действия.

Данная триада нарушений сформулирована Л. Винг в 1992 году и на сегодняшний день остаётся основой для всех современных систем диагностики детского аутизма [11].

О.С. Никольская и К.С. Лебединская разработали критерии, которые являются фиксатором особенностей развития неврологических сфер детей. Рассмотрим их подробнее. Данные критерии занесены в таблицу 1.

**Таблица 1. Особенности развития неврологических сфер ребенка с РАС, предложенные К.С. Лебединской и О.С. Никольской**

Сфера	Особенности
1. Вегето-инстинктивная сфера;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Долгая фаза засыпания и сна;</li> <li>2. Страхи во время засыпания;</li> <li>3. Крик и плач при пробуждении;</li> <li>4. Очень слабая реакции на холод, голод;</li> <li>5. Беспокойство при прикосновении, купании и т.д.</li> </ol>
2. Аффективная сфера;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отрешённость от мира и тревожность;</li> <li>2. Частая смена настроения;</li> <li>3. Эмоциональная пресыщаемость, плаксивость, самоагрессия, негативизм;</li> <li>4. Нарушение режима сна и питания, страхи;</li> <li>5. Сопротивления при одевании, умывании;</li> <li>6. Нарушение чувства самосохранения.</li> </ol>

3. Сфера общения;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Активное избегание взгляда;</li> <li>2. Слабость реакции на звук, свет;</li> <li>3. Отношение к человеку как к неодушевлённому предмету;</li> <li>4. Задержка в узнавании близких;</li> <li>5. Неадекватная реакция на приход и уход близких;</li> <li>6. Тревога, страх, игнорирование при появлении нового человека;</li> <li>7. Избирательность контактов с детьми.</li> </ol>
4. Восприятие;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений;</li> <li>2. Раннее различение цветов;</li> <li>3. Страхи на отдельные звуки;</li> <li>4. Стремление к звуковой аутостимуляции;</li> <li>5. Плохая переносимость одежды, обуви, стремление раздеться;</li> <li>6. Непереносимость многих блюд;</li> <li>7. Гиперсензитивность к запахам.</li> </ol>
5. Моторика;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушение мышечного тонуса, медлительность, порывистость движений;</li> <li>2. Неуклюжесть, начало бега одновременно с началом ходьбы;</li> <li>3. Двигательные стереотипии;</li> <li>4. Отсутствие указательного жеста, жеста приветствия и прощания.</li> </ol>
6. Интеллектуальная сфера;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Непонимание простых инструкций;</li> <li>2. «Полевое» поведение;</li> <li>3. Плохое сосредоточение внимания;</li> <li>4. Беспомощность в элементарном самообслуживании;</li> <li>5. Сверхценные интересы к отдельным областям;</li> <li>6. Необычная звуковая и зрительная память.</li> </ol>
7. Речевая сфера;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарушение импрессивной, экспрессивной речи, мутизм;</li> <li>2. Слова и фразы-штампы;</li> <li>3. Отсутствие обращения;</li> <li>4. Неправильное употребление местоимений, нарушение грамматического строя речи.</li> </ol>
8. Игровая сфера.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стереотипность манипуляций с предметами;</li> <li>2. Отсутствие игры как таковой;</li> <li>3. Преобладание игры в одиночку.</li> </ol>

В дошкольном возрасте достаточно часто у детей возникают различные страхи. Е.Р. Баенская говорит о том, что одна из важных проблем поведения детей с РАС является как раз эта проблема страхов. Если рассматривать эту

проблему через призму ребенка с РАС, то важно будет отметить особенность чувствительности, а так же невыносимость терпеть некоторые сенсорные воздействия окружения.

Если мы рассмотрим исследования О.С. Никольской, можно будет отметить, что в ситуации страха дети с РАС используют своеобразную стереотипию, которая их защищает и успокаивает. Чаще всего дети используют стимуляцию своего тела, для того, чтобы избавиться от тех впечатлений, что их травмируют. [60].

Если проанализировать современные клинические классификации, то можно увидеть, что детский аутизм включён в группу первазивных. Это значит, что расстройства являются всепроникающими, которые проявляются в нарушении развития практически всех сторон психики [63].

С помощью интеллектуального развития существует возможность разделять и классифицировать детей с РАС. Для того чтобы разделить детей важны количественные показатели. Они могут быть получены в ходе тестирования и решения различных задач.

Согласно МКБ–10, аутистические синдромы включены в подраздел «Первазивные (общие) расстройства развития» раздела «Нарушения психологического развития» и классифицируются следующим образом:

1. F84.0 Детский аутизм;
2. F84.1 Атипичный аутизм;
3. F84.2 Синдром Ретта;
4. F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста;
5. F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся умственной отсталостью и стереотипными движениями;
6. F84.5 Синдром Аспергера;
7. F84.8 Другие общие расстройства развития.

Классификация DSM-5 базируется на чётких критериях, образующих «номенклатуру» психических расстройств. В данное руководство разработанное и опубликованное Американской



Психиатрической Ассоциацией к расстройству аутистического спектра относится:

- Аутизм (синдром Каннера);
- Синдром Аспергера;
- Детское дезинтегративное расстройство;
- Неспецифическое первазивное нарушение развития.

К.С. Лебединская разработала классификацию, которая заслуживает особенного внимания:

- Аутизм при различных заболеваниях центральной нервной системы;
- Психогенный аутизм;
- Аутизм шизофренической этиологии;
- Аутизм при обменных заболеваниях;
- Аутизм при хромосомной патологии.

В 1989 году в Научно-исследовательском центре психического здоровья была разработана своя клиническая классификация РДА (Башина, Козлова, Ястребов, Симашкова и др., 1989), которые также использовали этиопатогенетический подход:

- Синдром раннего инфантильного аутизма Каннера (классический вариант РДА);
- Аутистическая психопатия Аспергера;
- Эндогенный, постприступный (вследствие приступов шизофрении) аутизм;
- Резидуально-органический вариант аутизма;
- Аутизм при хромосомных абберациях;
- Аутизм при синдроме Ретта;
- Аутизм неясного генеза.

Важно рассмотреть достаточно распространенную классификацию Л. Винг. Отрешенные, активные и пассивные, но нелепые в общении дети составляет содержание данной классификации [63]. В отечественной литературе широко распространена классификация О.С. Никольской. Дети с

аутизмом согласно данной классификации разделены на четыре группы, которые отличаются друг от друга тяжестью протекания аутизма и прогнозом потенциального развития.

Дети, которые входят в первую группу характеризуются «отрешённостью» от мира. Если к ним обращаются, они не реагируют на речь. Важно отметить, что таким способом они уходят от не приятного вмешательства в их пространство. Очень часто не реагируют на болевые ощущения и даже могут щипать или кусать себя. У детей данной группы нарушена зрительная координация, им достаточно сложно проследить движение своей руки. Речь – мутична. Чтобы поддерживать собственный комфорт и успокаивать себя они используют аутостимуляцию. Если говорить о дальнейшем прогнозе, то к сожалению, он не особо благоприятен [63].

Дети второй группы могут быть охарактеризованы как «активное отвержение». Из-за того, что окружающий мир воспринимается детьми как что-то непосредственно приносящее дискомфорт, в особенности тревогу и страх, то конечно они пытаются сохранить постоянство и спокойствие вокруг себя. Именно дети данной группы очень избирательны в еде, интересах, одежде и даже маршрута до дома, либо любого другого знакомого и часто посещающего места. Важно отметить, что они боятся всего нового, так как для них это некая неопределенность и непредсказуемость. Если вы попытаетесь нарушить, либо как-то привнести изменения в их привычный мир и уклад жизни, то дети могут проявить агрессию не только по отношению к вам, но и к себе. Если говорить про навыки самообслуживания, то конечно, они даются им легче, чем детям предыдущей категории. В их речи можно наблюдать различные штампы, а так же действия речи, которые постоянно повторяются. Что касается интеллекта, то здесь важно сказать о некоем своеобразии. Так же присутствует ярко выраженная проблема страхов. Все признаки, которые характерны для РАС, проявляются в большей степени у детей этой группы [61].

Третья группа может быть отмечена как «захваченность

аутистическими интересами». Им особенно трудно изменить свое поведение и приспособиться к самым разным ситуациям в жизни, которые имеют свойство постоянно изменяться. Здесь очень выражены именно своеобразные увлечения и интересы, можно сказать, что дети этой группы нацелены на собственную программу действий, а остальной мир их не особо интересует и заботит. Достаточно хорошо грамматически развита речь, могут говорить развернуто. В отдельных областях демонстрируют обширные знания по конкретным, интересующим их темам.

Дети четвертой группы. Эти дети очень сильно утомляются от общения с людьми и взаимодействия с ними. Они придерживаются стереотипности при взаимодействии с окружающими, проявляют наивность, социально незрелы, проявляют тревожность и имеют нужду в постоянной поддержке родных. Взрослый им нужен просто для того, чтобы строить коммуникацию и взаимодействие с окружающим миром. Дети четвертой группы имеют наилучший прогноз социальной адаптации развития [63].

Итак, были рассмотрены клинико-психологическая характеристика детей с РАС, структура дефекта при аутизме, классификации аутизма по МКБ-10, DSM-5, О.С. Никольской, Л. Винг, В.М. Башиной, К.С. Лебединской.

#### **1.4. Особенности эмоциональной сферы у детей с РАС**

Эмоциональная сфера очень важна в развитии любого ребенка, именно проблемы в развитии эмоциональной сферы является ведущим признаком при РАС. У детей данной категории имеются свои, особенные стороны в развитии эмоциональной сферы. Дети испытывают сильнейшую чувствительность к сенсорным стимулам, поэтому они достаточно специфично на них реагируют. Они изучают окружение и когда им не хватает активности в этом, появляется некая захваченность интересующими их образами и действиями, которые чаще всего их успокаивают и отвлекают

от окружающего мира. Какими же могут быть эти образы и действия? Достаточно разными. Допустим тактильными, зрительными или даже слуховыми. Если ребенку понравилось то или иное впечатление от действия, то конечно же он будет пытаться получить это снова. Ребенок может выбрать интересующее его занятие, и увлекаться им очень долго без желания попробовать что-то новое. Может возникнуть впечатление, что ребенок не может перестать заниматься именно этим интересом или увлечением. Когда развитие протекает в обычном ключе, то повторяющиеся движения характерны на раннем этапе развития. Тут же ситуация иная, дети с РАС могут совершать данные действия в любом возрасте. Если говорить о взаимодействии ребенка со взрослыми, то нужно отметить, что в том случае, когда аффективная сфера не нарушена, то ребенок будет хотеть даже включить в свою деятельность взрослого человека.

Родные и семья детей с расстройством аутистического спектра не всегда могут общаться или взаимодействовать, даже можно сказать, что очень редко. Важно понимать, что если ребенок нашел себе любимое увлечение или конкретный интерес, то ни в коем случае взрослый не должен мешать ему заниматься этим. Дети данной категории могут допускать только не активное присутствие родных и близких. Бывает, что родные вмешиваются в действия ребенка и конечно его это раздражает, так как это мешает получать то удовольствие, что он испытывает при данном действии. К сожалению такая картина приводит к тому, что близкие попросту переставали пытаться как-то взаимодействовать со своими детьми и оставляли в покое в захваченности их действиями.

При обычном течении развития ребенка те впечатления, что они получают от сенсорных стимулов идет параллельно взаимодействию со взрослыми. Но когда нарушается сенсорная стимуляция, то ребенок просто начинает отторгать любое взаимодействие со взрослыми людьми, даже самыми близкими. И как раз таки это говорит нам о том, что происходит замедление развития и достаточно серьезных проблемах в связи с

окружением.

Мы должны рассмотреть и важную форму поведения на раннем этапе развития. Это адаптация к рукам матери. Когда мама ребенка брала его на руки, он мог быть очень натужным и аморфным. Иногда дети настолько были напряжены, что у матерей болели руки. Надо было потратить достаточно много времени для того, чтобы найти удобное положение для пребывания на руках матери.

Фиксация взора на лице мамы или близкого человека, который непосредственно постоянно ухаживает за ребенком, является важной формой приспособительного поведения малыша. У детей достаточно рано можно заметить интерес к человеческому лицу. В зрительной коммуникации с мамой ребенок проводит достаточно большое количество времени. Для того, чтобы развивались последующие формы общения, важно чтобы у ребенка с матерью поддерживался зрительный контакт. Если же говорить про детей с РАС, важно отметить, что зрительный контакт с матерью практически не происходит или же он является кратковременным и поверхностным. Взгляд ребенка с РАС непросто заставить в следствии того, что он смотрит «сквозь», конечно, иногда можно заставить и беглый взгляд. На основе экспериментов сделали вывод о том, что для ребенка с аутизмом лицо человека достаточно интересно, но у него отсутствует возможность надолго концентрировать свое внимание.

Улыбка, которая появляется в ответ на другую, является признаком того, что аффективная сфера развивается благополучно. Можно сказать, что такая улыбка возникает вовремя и у детей с РАС, но вот ее качество будет совершенно иным. Улыбка может появляться не только в ответ на улыбку взрослого, но и в ответ на ряд других, приятных для ребенка воспоминаний. Феномен «заражения улыбкой» можно заметить у детей уже в младенческом возрасте, когда уже развит «комплекс оживления». Комплекс оживления можно охарактеризовать как реакцию на близкого человека, которая содержит в себе появления гуления, двигательной энергичности и долгой

фиксации взора на лице взрослого. В данном случае ребенок просит общения и очень расстраивается, не имея возможности его получить. Что касается детей с аутизмом, тут важно отметить, что происходит лишь дозированное общение ребенка со взрослым. Это происходит из-за того, что он быстро устает и не желает продолжать коммуникацию. Из-за того, что с раннего возраста взрослый постоянно ухаживает и находится рядом, ребенок очень хорошо может различить его лицо. Данная способность обычно возникает в возрасте 5–6 месяцев. Если же аффективное становление происходит с затруднениями и имеет проблемы, можно сказать о проблеме различения лица родных. Ребенок может время от времени неадекватно реагировать на эмоциональные состояния других людей. Он может начать плакать или кричать в ответ на смех. Ребенок с РАС из-за этого имеет возможность даже в более старшем возрасте напугаться громкого смеха даже близких ему людей. С помощью выражения своего эмоционального состояния существует возможность приспособления к окружающему миру. Важно не только выражать, но и делиться им с другими людьми. Ведь без этого будет трудно понять состояние ребенка, его переживания и потребности.

Для того чтобы психически нормально развиваться, важен феномен привязанности. Ведь он считается стержнем для усложнения и налаживания отношений между ребенком и реальным миром. Малыш предпочитает и выбирает одного близкого человека, чаще всего мать. Если же недоступно становление одного постоянного близкого человека, то можно увидеть, что появятся нарушения в формировании привязанности. Такое нарушение имеет название госпитализм. Его можно наблюдать у детей, которые выросли в детском доме. Нарушения в формировании привязанности повлекло за собой беспокойство, апатию, понижение энергичности. В случае госпитализма причина достаточно понятна и ясна, ведь она является внешней. То в случае РАС причина возникает из-за особого типа психического развития и в первую очередь аффективного становления. Нарушение становления привязанности происходит не из-за того, что мать не дает установку, а просто

потому что, ребенок сам ее отвергает. Иногда формирование привязанности и сама привязанность может показаться сформированной, но качество и развитие ее будет совершенно иным. Из-за этого и динамика становления в наиболее сложные формы общения тоже.

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

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

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

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

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



4. Слишком большая зависимость ребёнка от влияний окружающего психического поля.

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

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

Таким образом, проблемы в развитии эмоциональной сферы является ведущим признаком РАС. У детей с расстройством аутистического спектра отстаёт в формировании комплекс оживления, а страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения.

### **Выводы по первой главе**

Анализируя общую и специальную психолого-педагогическую литературу, освещающую состояние изученности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, можно утверждать, что эмоциональная сфера играет важную роль в развитии ребёнка и становлении его личности. В настоящий момент нет единого взгляда на сущность и структуру чувств и эмоций. Это подтверждается тем, что ученые не могут прийти к единому мнению. Дискуссии исследователей проводятся на самые разные темы. Например, на тему происхождения и природы эмоций и чувств. Благодаря этому на современном этапе исследования эмоций, существует большое количество базы разноплановых исследований и подходов к изучению эмоциональной сферы. В онтогенезе эмоций человека можно

выделить 4 этапа: новорожденный, младенческий, с 3–4 лет до 12–14 и этап формирования высших эмоций, который достигается к 20–22 годам.

У детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются нарушения в эмоциональной сфере, которые могут в значительной степени влиять на их дальнейшее развитие. Таким образом, нарушение эмоциональной сферы является ведущим признаком при расстройстве аутистического спектра. Само понятие «аутистический спектр» ввела британский психиатр Л. Винг. К основным признакам аутизма относят отсутствие потребности в общении и отсутствие целенаправленного поведения, своеобразные страхи, своеобразие моторики, своеобразие речи и ее формирования, стереотипии в поведении, моторике, речи, игре. Существуют такие классификации аутизма как: по МКБ–10, DSM–5, О.С. Никольской, Л. Винг, В.М. Башиной, К.С. Лебединской.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1. Методика организации констатирующего эксперимента**

Целью эксперимента было исследовать эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Эксперимент проводился на базе МАДОУ 322 «Морозко».

При комплектации экспериментальной выборки испытуемых нами учитывались следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (5–6 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения (расстройство аутистического спектра).

Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группу, каждая по 10 человек.

Экспериментальное исследование проводилось в первой половине дня, задания предлагались последовательно с соблюдением педагогических и психологических требований по отношению к учащимся данной категории и возрастной группы.

В данном учреждении дети с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста определены в группы по 24 человека. В основном коррекционно-развивающая работа этих детей направлена на развитие коммуникативных навыков, познавательной деятельности, формирования целостной картины мира. Занятия проходили в специальном кабинете и длились пол часа. Коррекционно-развивающая работа проводится в течении всего дня. В эксперименте принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста, которые имели диагноз расстройство аутистического спектра. У группы испытуемых наблюдалось расстройство аутистического спектра в легкой форме. Критериями отбора были возраст и наличие

заклучения расстройства аутистического спектра в легком генезе. А так же у них были сформированы графомоторные навыки и они не имели грубых нарушений в сенсорном развитии.

При организации и проведении эксперимента учитывались следующие принципы:

- Принцип детерминизма;
- Принцип объективности;
- Принцип единства физиологического и психического;
- Системно-структурный принцип.

В ходе проведения подготовки эксперимента были учтены следующие требования:

- Чётко сформулировать цель исследования;
- Определить испытуемых;
- Тщательно продумать и подобрать методики для проведения эксперимента;
- Определить место и время его проведения.

Очень важно на первых этапах установить доверительные отношения с детьми и эмоциональный контакт. Темп проведения исследования должен соответствовать индивидуально-психологическим особенностям испытуемых.

Исследовались следующие параметры эмоциональной сферы:

- Эмоции и чувства;
- Интерпритация эмоциональных состояний других людей;
- Диапазон понимаемых и переживаемых эмоций;
- Способы выражения эмоций.

Были использованы такие методы исследования как беседа и наблюдение. Наблюдение – это метод, который целенаправленно и организовано воспринимает поведение объекта, который подвергается изучению. Целью наблюдения было посмотреть со стороны, как ведет себя ребёнок в различных ситуациях и с разными людьми, узнать его лучше. В ходе наблюдения были получены данные о ряде личностных

особенностей старших дошкольников с РАС, об особенностях проявления эмоциональной сферы, о сформированности коммуникативных навыков. Наблюдение за детьми осуществлялось на занятиях и различных мероприятиях. Кроме того, проводилось включенное наблюдение путем выполнения функции исследования в процессе осуществления педагогического воздействия с целью коррекции выявленных нарушений.

Беседа была так же использована как метод исследования. Ведь именно беседа очень важна в успешности дальнейшей работы с любыми детьми. Так как именно беседа помогает установить эмоциональный контакт, узнать увлечения ребенка, его интересы. С помощью беседы можно увидеть насколько ребенок может выражать свои чувства, эмоции. Насколько легко он может вступать в контакт с малознакомым человеком, проявляет ли он интерес к беседе или исследователю. Беседа проводилась не только с детьми, но и с педагогами, психологами, дефектологами. Это позволило провести широкомасштабный сбор данных об индивидуальных особенностях личности, коммуникации, проявления эмоциональной сферы.

План беседы с ребенком:

Цель: узнать ребёнка, установить с ним контакт для дальнейшего взаимодействия.

- Как тебя зовут?
- Давай познакомимся?
- Какие у тебя любимые мультики?
- Во что ты больше всего любишь играть?
- У тебя есть домашние животные? Расскажи мне о них.
- Чем ты занимаешься в свободное время?

Были выбраны следующие методики для исследования эмоциональной сферы:

- Диагностика эмоциональной сферы дошкольника (Л.П. Стрелкова);

Цель: выявить широту диапазона понимаемых и переживаемых эмоций.

– Методика «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний» (Г.В. Фаина);

Цель: выявить уровень эмоционального состояния детей.

– Методика С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций».

Цель: уровень восприятия графического изображения эмоций.

Для проведения исследования эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра использовались теоретические, практические, словесные, наглядные методы психолого-педагогического воздействия.

Теоретические методы:

1. Библиографический метод. Обзор данной темы был сделан путем отбора, анализа и структурирования всей нужной литературы;

2. Анализа литературы по данной теме. В процессе подготовки к исследованию были проанализированы труды значимых психологов, дефектологов, педагогов;

3. Изучение документации учреждения. В процессе исследования для получения информации об индивидуальных особенностях детей были изучены документы учреждения.

Работа по проведению исследования начиналась с установления контакта с испытуемым. Далее объяснялась инструкция, после чего испытуемый выполнял предложенное задание. Форма проведения обследования заинтересовала детей, поэтому они легко шли на контакт, внимательно слушали объяснения.

## **2.2. Результаты констатирующего эксперимента**

В процессе исследования были использованы методики, направленные на изучение особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра, а именно на знание основных эмоций, интерпретацию эмоциональных состояний других людей, диапазон

понимаемых и переживаемых эмоций и способы выражения эмоций.

Методика Стрелковой.

Ребёнку предлагают продемонстрировать весёлого, грустного, злого, удивлённого, испуганного, мальчика/девочку.

Выразительное средство, которое использует ребёнок при демонстрации каждого эмоционального состояния, обозначают знаком «+».

Полученные данные исследования занесены в таблицу 2, рисунок 1 и 2.

**Таблица 2. Результаты исследования понимания и выражения эмоций старших дошкольников с расстройством аутистического спектра по методике Л. П. Стрелковой**

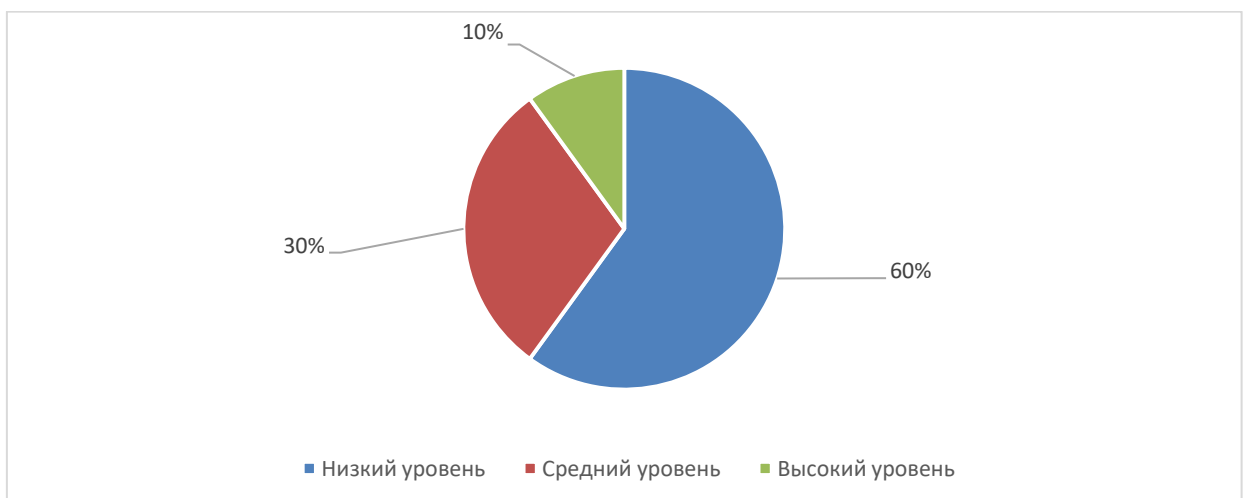
Обучающиеся	Весёлый		Грустный		Злой		Удивленный		Испуганный	
	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П
Экспериментальная группа (n 10)										
Яна Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Александра К.	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
Никита Р.	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Богдан У.	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Соня Б.	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-
Руслан Г.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Сергей О.	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Милана З.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Артем Н.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Егор Д.	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Контрольная группы (n 10)										
Ангелина Б.	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Савелий М.	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Ольга У.	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Марк Р.	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-
Арина М.	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-
Алиса Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Александр С.	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Константин Н.	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Артем М.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Алексей Б.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Проанализируем результаты исследования экспериментальной группы.

Высокий уровень составил 10% (1 человек). Яна Б. достаточно хорошо передала эмоции и смогла показать их, использовала как мимику, так и пантомимику. Яна была заинтересована в выполнении задания, внимательно слушала инструкцию и с радостью выполняла задание.

Средний уровень составил 30% (3 человека). Соня Б., Александра К. смогли передать почти все эмоции правильно и задействовать как мимику, так и пантомимику. Сергей О., смог передать почти все эмоции правильно, предпочтительно с помощью мимики. Соня Б., Александра К., Сергей О., заинтересовались в выполнении задания, но испытывали трудности в выражении некоторых эмоций.

Низкий уровень составил 60% (6 человек). Никита Р., Егор Д., передали не все эмоции правильно, использовали мало выразительных средств для передачи эмоций. Богдан У., Руслан Г., Артем Н., смогли показать всего одну эмоцию с использованием мимики, показав очень низкий показатель передачи эмоций. Милана З., не смогла передать ни одной эмоции, не проявляла интереса к выполнению задания и была пассивна.



**Рисунок 1. Результаты исследования экспериментальной группы понимания и выражения эмоций старших дошкольников с расстройством аутистического спектра по методике Л.П. Стрелковой**

Проанализируем результаты исследования контрольной группы.

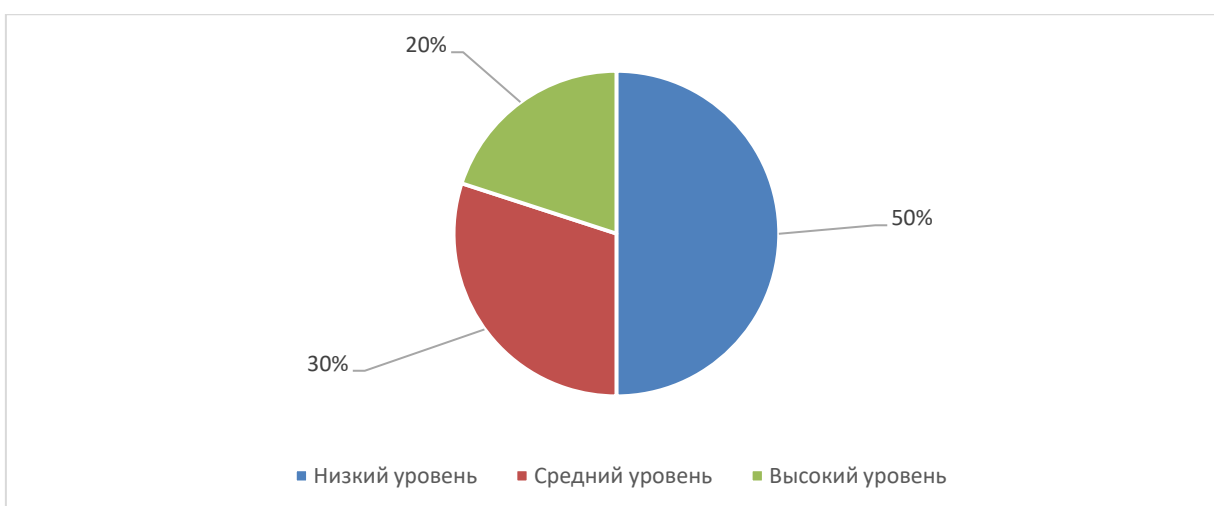
Высокий уровень составил 20% (2 человека). Алиса Г., достаточно хорошо передала эмоции и смогла показать их, использовали как мимику, так



и пантомимику. Алиса была заинтересована в выполнении задания, внимательно слушала инструкцию, рассказывала в какие моменты жизни ей было грустно или весело. Арина М., передала все эмоции правильно, но при этом задействовала больше мимику. Арина рассказала историю про то, как она испытала радость, когда ей купили щенка.

Средний уровень составил 30% (3 человека). Ангелина Б., Марк Р., смогли передать почти все эмоции правильно и задействовать как мимику, так и пантомимику. Александр С., смог передать почти все эмоции правильно, предпочтительно с помощью мимики. Ангелина Б., Марк Р., Александр С., заинтересовались в выполнении задания, внимательно слушали инструкцию, но испытывали трудности в выражении некоторых эмоций.

Низкий уровень составил 50% (5 человек). Ольга У., Савелий М., передали не все эмоции правильно, использовали мало выразительных средств для передачи эмоций и иногда отвлекались от задания. Константин Н., смог показать всего одну эмоцию с использованием мимики, показав очень низкий показатель передачи эмоций. Алексей Б., Артем М., не смогли передать ни одной эмоции, не проявляли интереса к выполнению задания, часто отвлекались.



**Рисунок 2. Результаты исследования контрольной группы понимания и выражения эмоций по методике Л.П. Стрелковой**

По методике «Восприятие детьми графического изображения

эмоциональных состояний» (Г.В. Фадина) полученные результаты представлены на рисунке 3 и 4.

Материал, используемый в исследовании: в наборе есть картинки, где нарисована та или иная ситуация, где вместо лица у персонажа белое пятно, набор изображений веселых и грустных лиц.

Ребенку демонстрируются картинки на которых изображена ситуация и на этих картинках лица персонажей выражали различные эмоции. Испытуемым давался набор таких же картинок, но без лица. Ребенку нужно было вместо белого пятна выбрать эмоцию, которую выражает персонаж.

Были предложены детям такие ситуации, как:

- Вася гуляет с друзьями во дворе;
- Костя выполняет домашнее задание;
- Дима играет с папой в футбол;
- Маша рассказывает стих маме;
- Коля рассказывает маме как прошел его день в садике;
- Алиса рисует свою семью.

В ходе проведения методики детям объясняли, что делает персонаж, которого зовут так же, как и его. Далее просили ребёнка, используя набор лиц, закрыть белое пятно и придать персонажу грустный или весёлый вид. Далее ребёнка спрашивали, почему у персонажа такое лицо, а не другое. Положительные или отрицательные ответы детей фиксировались. После проведения методики определялось индивидуальное и общее количество положительных и отрицательных ответов детей.

Оценка результатов происходит на основе ответов детей.

Низкий уровень. Ребенок не справился с задачами или дает больше не правильных ответов.

Средний уровень. Ребенок дает половину правильных ответов.

Имеет заинтересованность в выполнении задания.

Низкий уровень. Ребенок дает больше правильных ответов.

Заинтересован в выполнении задания, внимательно слушает

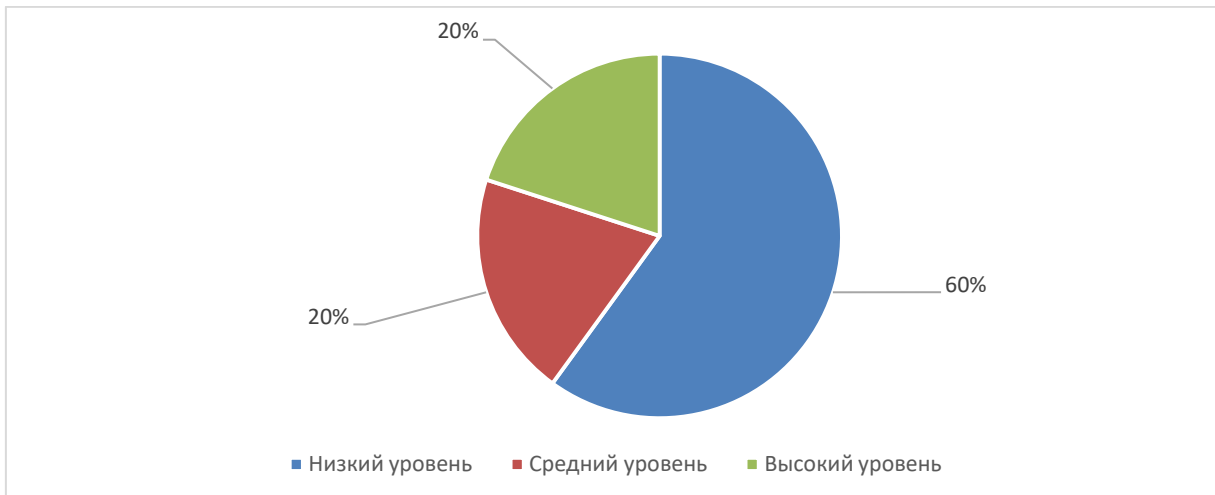
инструкцию и не отвлекается.

Проанализируем результаты исследования экспериментальной группы.

Высокий уровень составил 20% (2 человека). Яна Б., Соня Б., больше всех дали положительных ответов, с радостью выполняли задание и были заинтересованы. Испытуемые рассказывали истории про ситуации, которые вызывали у них те или иные эмоции.

Средний уровень составил 20% (2 человека). Александра К., Сергей О., давали одинаковое количество отрицательных и положительных ответов. Они с радостью выполняли задание, но испытывали трудности в определении эмоционального состояния.

Низкий уровень составил 60% (6 человек). Никита Р., Богдан У., Руслан Г., Милана З., Артем Н., Егор Д., неохотно выполняли задание, давали больше отрицательных ответов, чем положительных, не были заинтересованы, часто отвлекались.



**Рисунок 3. Результаты исследования экспериментальной группы восприятия детьми графического изображения эмоциональных состояний по методик Г.В. Фадиной**

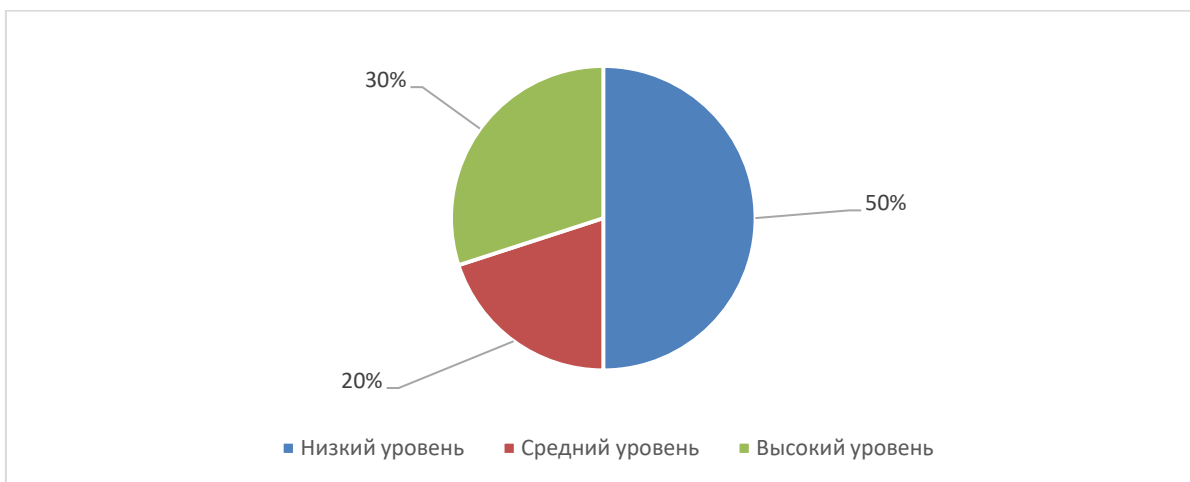
Проанализируем результаты исследования контрольной группы.

Высокий уровень составил 30% (3 человека). Алиса Г., Арина М., Марк Р., больше всех дали положительных ответов, с радостью выполняли задание и были заинтересованы.

Средний уровень составил 20% (2 человека). Ангелина Б., Александр

С., давали одинаковое количество отрицательных и положительных ответов. Они с интересом выполняли задание, но испытывали трудности в определении эмоционального состояния.

Низкий уровень составил 50% (5 человек). Алексей Б., Артем М., Константин Н., Ольга У., Савелий М., неохотно выполняли задание, давали больше отрицательных ответов, чем положительных, не были заинтересованы в выполнении задания.



**Рисунок 4. Результаты исследования контрольной группы восприятия детьми графического изображения эмоциональных состояний по методике Г.В. Фадиной**

По методике С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» полученные результаты представлены на рисунке 5 и 6.

Ребенку предлагают карточки с графическим изображением радости, грусти, страха, злости, удивления. Предъявляют их по одной и с вопросом: «Какое это лицо?»

Обработка данных:

Выясняют, как воспринимают дети графические изображения эмоциональных состояний.

Материал: 5 схематических карточек с изображением лиц, выражающих определённые эмоции.

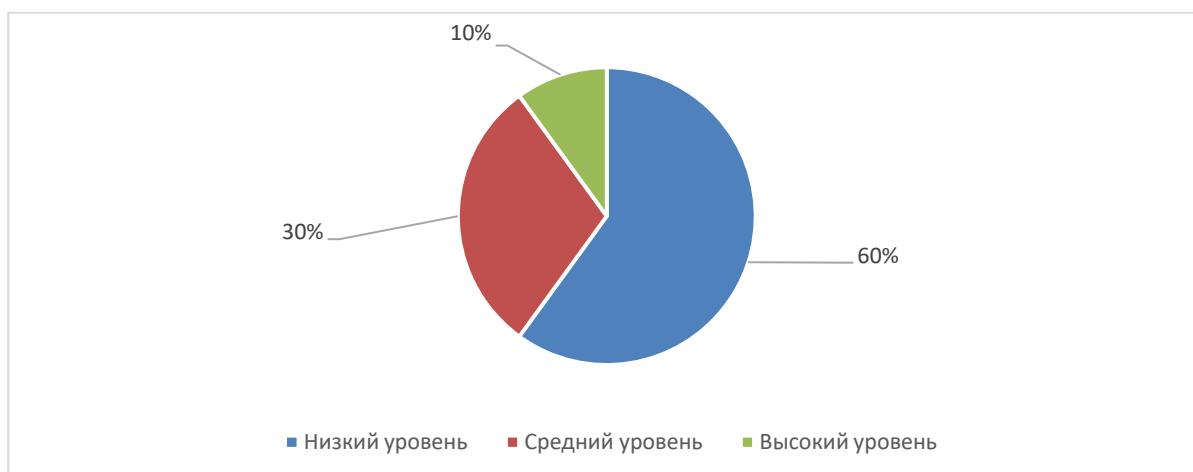
При прохождении исследования ребенка просили посмотреть на

изображение лица и сказать, какая эмоция там изображена. При обработке результатов учитывалось количество правильных ответов детей. Оценка результатов данной диагностической методики осуществлялась на основе положения о зональном характере выражения эмоций и «смысловых полях» категорий, обозначающих эмоцию: Низкий уровень – неправильный ответ, название не входит в смысловое поле данной эмоции. Средний уровень – правильный ответ, но не дифференцирующий данную эмоцию по степени выраженности. Высокий уровень – ответ правильный, точный, полный, аргументированный, составляющий смысловое поле данной эмоции.

Анализируя результаты исследования экспериментальной группы можно увидеть, что высокий уровень составил 10% (1 человек). Яна Б., отвечала правильно. Ее ответы были точные и аргументированные. Яна рассказала как испытала эмоцию радости, когда она пошла с родителями в зоопарк и впервые увидела настоящего медведя.

Средний уровень составил 30% (3 человека). Александра К., Сергей О., Соня Б., назвали правильно почти все эмоции, но затруднялись ответить, какое чувство выражает эмоция.

Низкий уровень составил 60% (6 человек). Никита Р., Богдан У., Руслан Г., Милана З., Артем Н., Егор Д., не смогли назвать эмоции и что они выражают. Артем Н, даже перепутал эмоции.

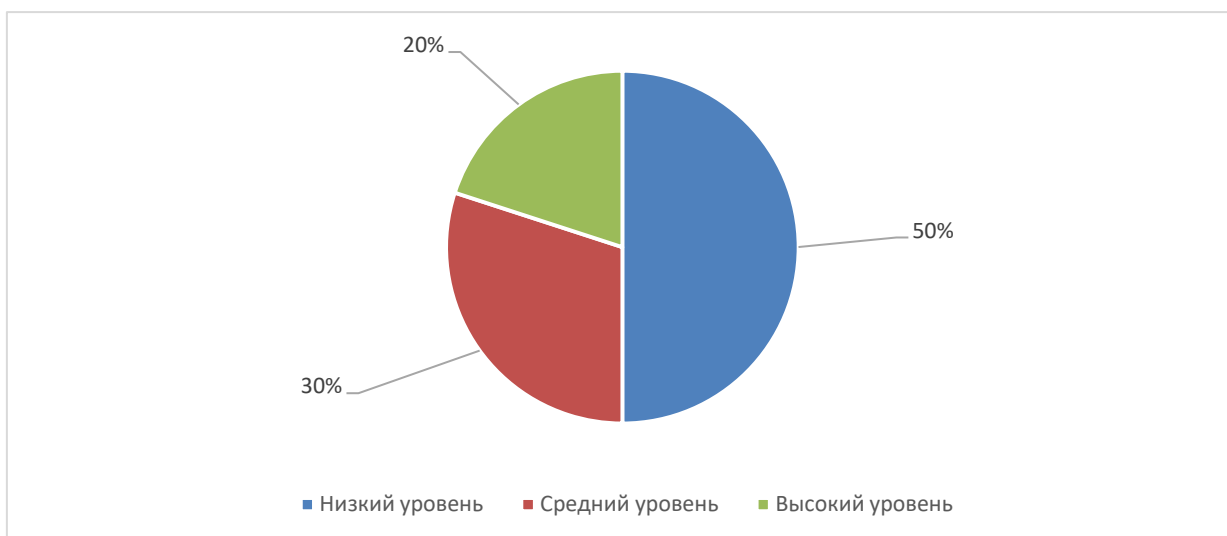


**Рисунок 5. Результаты исследования экспериментальной группы восприятия детьми графического изображения эмоций по методике С.Д. Забрамной**

Анализируя результаты исследования контрольной группы можно увидеть, что высокий уровень составил 20% (2 человека). Алиса Г., Арина М., отвечали правильно, определили все эмоции. Их ответы были точные и аргументированные. Алиса Г., рассказала как испытала эмоцию грусти, когда ей не купили котенка.

Средний уровень составил 30% (3 человека). Ангелина Б., Марк Р., Александр С., назвали правильно практически все эмоции, но затруднялись ответить какую эмоцию выражает персонаж.

Низкий уровень составил 50% (5 человек). Алексей Б., Артем М., Константин Н., Ольга У., Савелий М., не смогли назвать эмоции и что они выражают. Алексей Б., Артем М. и Ольга У., отвлекались и не были заинтересованы в выполнении задания.



**Рисунок 6. Результаты исследования контрольной группы восприятия детьми графического изображения эмоций по методике С.Д. Забрамной**

Следующим этапом работы послужит разработка программы коррекции и развития эмоциональной сферы у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Очень важно не только правильно диагностировать особенности эмоциональной сферы, но и скорректировать их, ведь именно правильная диагностика и коррекция играет ключевую роль в формировании дальнейшего пути развития ребёнка с РАС.

## Выводы по второй главе

Целью эксперимента было исследовать эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Для изучения особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра был проведён эксперимент на базе МАДОУ 322 «Морозко». В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра. Исходя из проблемы, цели и задач работы, возможностей учащихся, были подобраны следующие психодиагностические методики:

- Методика «Понимание и выражение эмоций» (Л.П. Стрелкова);
- Методика «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фадина)»;
- Методика С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций».

Результаты исследования по методике Л.П. Стрелковой показывают, что у большинства испытуемых имеются проблемы в выражении эмоций.

Результаты исследования по методике «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фадина)» показывают, что у большинства детей есть проблема в восприятии эмоциональных состояний других людей.

Результаты исследования по методике С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» показывают, что большая часть детей имеют проблемы с графическим определением эмоций и их выражением.

Исходя из общей картины исследования, можно сделать выводы о том, что для испытуемых нужно разработать программу по коррекции и развитию эмоциональной сферы.

### **ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС**

#### **3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции эмоциональной сферы у старших дошкольников с РАС**

В процессе анализа психолого-педагогической литературы была разработана коррекционно-развивающая программа направленная на развитие и коррекцию эмоциональной сферы учащихся старшего дошкольного возраста с РАС.

В процессе составления коррекционно-развивающей программы с учетом поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Развитие выражения эмоций;
2. Развитие понимания эмоций;
3. Развитие понимания своего эмоционального состояния;
4. Развитие навыков общения со сверстниками и взрослыми.

При разработке коррекционно-развивающей программы были учтены следующие принципы психологической коррекции:

- Принцип комплексности;
- Принцип единства диагностики и коррекции;
- Принцип личностного подхода;
- Принцип деятельностного подхода;
- Иерархический принцип;
- Каузальный принцип;
- Принцип учёта социальной среды ребёнка.

Разработка и реализация программ психологической коррекции подчинены цели воспитания высшей поведенческой и психологической деятельности детей, для чего необходимо учитывать множество нормативов, определяющих форму и содержание деятельности специалиста.



В первую очередь необходимо учитывать соотношение факторов, влияющих на возникновение особенностей и дефектов психического развития. Среди них можно назвать:

- Органический дефект (проявляется в первичном дефекте);
- Социальные факторы – обучение и воспитание (выражаются в поведении и отношении взрослого к ребёнку);
- Индивидуальные психологические особенности самого ребёнка (как он сам переживает, понимает и воспринимает происходящее).

Еще одним необходимым фактором при организации коррекции считается соответствие работы психолога и педагога. Так как коррекционная работа носит комплексный характер, это как раз и подразумевает их тесную связь. В предоставленном случае психолог выступает как создатель, а педагог – реализатор коррекционных программ. Работа педагога заключается во включении создаваемых психологических механизмов и возможностей в процесс занятий по определенным видам работы. Принципиально важно обозначить, что педагог имеет вероятность долговременного наблюдения за ребенком и это может помочь уточнить имеющуюся у психолога информацию.

При организации и проведении коррекционной работы необходимо учитывать принцип активности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В этом случае фокусом коррекционной работы становится процесс формирования доминирующей деятельности [44]. Поэтому содержание коррекционной работы зависит от основных видов деятельности детей данного возраста. Коррекция – это не только специально организованная деятельность, но и способ организации жизни ребенка. В каком-то смысле это воплощение соответствующих возрасту методов психологической коррекции. Каждый основной вид деятельности связан с новой крупной психологической формой, возникающей в определенном возрасте.

При организации коррекционной деятельности важно учитывать возможности развития ребенка и его ближайшую зону развития. Зона

ближайшего развития определяется видами задач, которые дети еще не могут решить самостоятельно, но могут работать вместе со взрослыми. Важно учитывать способность ребенка получать постороннюю помощь. Эта поддержка может предоставляться на разных уровнях: от мотивации и организации до обучения.

В качестве фактора принятия решения о том, какие использовать методы коррекции и подходы, необходимо учитывать стандартные взгляды специалистов, работающих с детьми, относительно отношения к детям, детских представлений и норм психологического развития.

Основными коррекционно-развивающими приёмами и методами, используемыми в коррекции эмоциональной сферы детей с РАС являются:

- Ролевые игры, которые основываются на понимании социальной роли человека в обществе;
- Психогимнастические игры;
- Коммуникативные игры;
- Игры и задания, направленные на развитие произвольности;
- Сказкотерапия;
- Музыкаотерапия;
- Танцевально-двигательная терапия;
- Театрализованная деятельность.

Рассмотрим более подробно основные приемы и методы коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В своем исследовании Г.В. Литвинова констатировала, что музыка затрагивает потенциал детей с расстройствами аутистического спектра, вызывает интерес к миру и способствует усвоению различных положительных эмоций и их проявлений. Для дошкольников с расстройствами аутистического спектра музыка дает возможность построить и постепенно укрепить доверительные отношения с педагогами [45]. При использовании музыки, включающей элементы нетрадиционных техник

рисования, на занятиях с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра важно осознавать ее последствия. При выборе приемов рисования учитываются конкретные индивидуальные особенности развития ребенка дошкольного возраста и характер нарушения.

И.А. Вертышева, Н.В. Петряева констатировали, что для детей с расстройствами аутистического спектра театральная деятельность оказывает существенно коррекционное воздействие в выборе сложности заданий, соответствующих уровню развития и особенностям данного типа ребенка. В процессе разработки коррекционных программ ими было предложено использовать адаптированные сказки, чтобы обеспечить понимание эмоциональных состояний героев сказок. Например, герои сказок говорят «Ах!» и «Ой! Ой!», когда они удивлены или напуганы. При организации коррекционной работы, содержащей элементы театральной деятельности, на начальном этапе работы необходимо начинать с театра на доске, где используются плоскостные изображения. Как только ребенок почувствует мотивацию, постепенно можно добавлять мягкие игрушки, маски, различные атрибуты. Как отмечают авторы в своей работе, важно не пропустить ни одного желания участвовать в драматургии. Учителя должны всегда хвалить детей и поощрять их заниматься больше [33].

По мнению О.А. Ворожцовой, танцевально-двигательная терапия – это психотерапия танца и движения, направленная на интеграцию эмоционального и физического состояний. Автор отмечает, что использование танцевально-двигательной терапии является эффективным методом коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Невербальные методы позволяют быстрее установить контакт с ребенком и быстрее открыться ему, что поможет в достижении поставленных целей при коррекционно-развивающем процессе [17]. Автор отмечает, что первоначально, для установки позитивного контакта с ребёнком, нужно включить тихую, спокойную музыку и, либо повторять за ребёнком его движения, либо делали простые

плавные движения с лентой на палочке, перекатывания и перебрасывания мяча. Перед тем, как присоединить ребёнка к своим действиям, важно спросить разрешения можно ли его взять за руку. Если ребёнок даст согласие, то нужно взять его за руку или положить руки на плечи или спину. Через прикосновения с ребёнком, важно постараться побудить его к движениям, постепенно переходя на ритмичную музыку. Когда отношения с ребёнком с РАС станут более доверительными, можно предложить разные двигательные игры и упражнения. Допустим показать разные иллюстрации животных и предложить изобразить медвежью походку.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева говорит о том, что детские сказки являются прекрасным перевоплощением другого образа, устраняя зажимы и сложность восприятия эмоций и углубляя понимание эмоциональных состояний. Дети имеют возможность погрузиться в чудесные сказочные ситуации, представить движения сказочных персонажей, использовать походку, жесты и звуки для выражения характеров и эмоций. Для детей с расстройствами аутистического спектра на занятиях сказкотерапии можно использовать различные театральные методы.

Либлинг М.М. отмечает, что игра является важнейшей частью жизни ребенка дошкольного возраста, незаменимым средством его психического развития и тем инструментом, который дает возможность оказать полноценную коррекционную помощь. Центральным понятием, определяющим суть игровых занятий с аутичным ребенком с позиций эмоционально-смыслового подхода, представляется понятие совместно-разделенного переживания (Е.Р. Баенская, 2008). Способность делиться переживаниями проявляется на ранних этапах онтогенеза как потенциал эмоционального переживания и в дальнейшем перерастает в потенциал эмпатии. То есть способность делиться своим опытом и выражать свое эмоциональное отношение к чему-либо изначально затрагивается на этапах развития. В случае с аутизмом, важно принять во внимание особые уязвимости и чувствительность детей данной категории. Ценность сюжетной

игры в усилиях вмешательства в аффективную сферу аутизма зависит от уникальной возможности, которую она предоставляет для преодоления основных проблем аутизма. Это возможность тренировать и развивать способность ребенка с РАС к совместно-разделенному переживанию, что продвигает его в эмоциональном и социальном развитии. Использование игры помогает развивать навыки понимания и выражения эмоций. С помощью систематического использования игровых методов можно повысить мимическую активность детей, изменить в лучшую сторону эмоциональный спектр игрового общения, добиться интереса к игре. Дети будут меньше проявлять негатив, тревогу, агрессию. Научатся воспринимать мимику других людей, дифференцировать эмоциональные состояния.

Исходя из теоретического анализа различных методов и подходов коррекции эмоциональной сферы с РАС мы выделили и включили в программу коррекции следующие методы:

1. Игровая психологическая гимнастика, основанная на теоретических принципах социально-психологической подготовки.
2. Коммуникативные игры: игры, которые углубляют понимание общения и учат сотрудничеству.
3. Игры и задания, предназначенные для развития таких понятий, как осознание силы воли, «контроль эмоций».
4. Техники релаксации – методы, основанные на активных упражнениях нервно-мышечной релаксации.
5. Использование эмоциональных символов. Работа в группах, где обсуждаются различные эмоции (радость, злость, страх, грусть, удивление) и изображаются конкретные темы.
6. Сказкотерапия – игровые ситуации и сюжеты, требующие от детей спонтанного регулирования своих эмоций: успокоения, подавления эмоций, контроля над страхом и неуместным весельем, преодоления неуверенности.
7. Музыкотерапия. Прививание оптимистических слов может помочь детям развить позитивное отношение к ситуациям, а также способствовать

развитию позитивных чувств и эмоций.

Занятия в группах подразумевают не только коллективное взаимодействие для решения различных задач, но и решение индивидуальных заданий. Упражнения поддерживают положительную атмосферу внутри группы. В ходе занятий важно оказывать детям направляющую, организационную, эмоционально-регулятивную помощь. Для занятий организуют специальное пространство.

Все занятия, кроме тех, которые имеют диагностическое содержание, должны выстраиваться со строгим соблюдением структуры:

1. Вводная часть: главная цель вводной части занятия – организации группы детей на совместную работу, установление эмоционального контакта между всеми участниками процесса.

2. Рабочая (основная часть): на данную часть приходится вся смысловая нагрузка занятия. В неё входят упражнения, игры, задания, направленные на развитие непосредственно эмоциональной сферы детей. По окончании проводятся релаксационные упражнения.

3. Завершающая часть: в завершающей части суть заключается в закреплении группой позитивных эмоций от работы. В этой части предусматривается «Ритуал прощания».

На основании результатов проведённого исследования оказалось необходимым и целесообразным разработать коррекционную программу для развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с РАС. В основу коррекционной программы были взяты исследования авторов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.А. Морозова, Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, Г.Е. Сухаревой, В.Е. Кагана, И.И. Мамайчук. Содержание занятий предусматривает стимулирующее и развивающее воздействие, влияющее на различные компоненты эмоциональной сферы старших дошкольников с РАС.

### **3.2. Программа психологической коррекции эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с РАС**

Цель коррекционной программы – развитие эмоциональной сферы старших дошкольников с РАС.

Задачи программы:

1. Расширить знания детей об эмоциях и способах их выражения, обогатить словарь детей за счёт слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения;
2. Развивать и совершенствовать умение детей распознавать собственные эмоциональные состояния;
3. Формировать и развивать умение детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации);
4. Способствовать открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, творческими и так далее);
5. Развивать у детей навыки общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками и окружающими взрослыми.

Программа коррекции эмоциональной сферы старших дошкольников включает 28 занятий и состоит из 3 разделов: «Мои эмоции», «Я и эмоции других людей», «Навыки общения».

В первом разделе «Мои эмоции» (1–11 занятие) собраны игры и упражнения, направленные:

- На расширение представлений об основных эмоциях: радость, грусть, удивление, злость, страх;
- На развитие внимания к самому себе, к своим эмоциям и переживаниям;
- На развитие способности различать свои мышечные и эмоциональные ощущения;

– На развитие умения адекватно выражать свои чувства.

Во втором разделе «Я и эмоции других людей» (12–19 занятие) представлены игры и упражнения, направленные:

– На понимание индивидуальных особенностей других людей; на распознавание эмоциональных реакций окружающих;

– На дальнейшее развитие языка жестов, мимики и пантомимики.

Третий раздел «Навыки общения» (20–28 занятие) является итоговым. В этом разделе в ходе упражнений у детей:

– Закрепляются знания об основных эмоциях;

– Приобретаются навыки взаимодействия с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

По результатам исследования, целью которого было выявление особенностей эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, нами были выделены две группы (контрольная и экспериментальная). С учащимися контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных коррекционных мероприятий. А с учащимися экспериментальной группы с октября 2022 года по март 2023 года был проведен формирующий (обучающий) эксперимент, направленный на коррекцию эмоциональной сферы.

Занятия проводились 2 раза в неделю, после обеда. Продолжительность одного занятия составляла – 25 минут.

Занятия по данной программе строятся в доступной и интересной для детей форме – в форме театрализованной игры, которая включает в себе следующие приёмы активного обучения:

– Этюды мимические и пантомимические, которые позволяют ребёнку почувствовать нужное эмоциональное состояние через движение и мимику;

– Элементы изобразительной деятельности в сочетании с этюдами приводит к взаимному усилению влияния на ребёнка и той и другой деятельности;

– Музыкальное сопровождение этюдов способствует эмоциональному



переживанию различных настроений, снижению раздражительности и агрессивности, преодолению двигательного автоматизма, обучению технике выразительных движений;

– Сюжетно-ролевые игры в сочетании ведут к приобретению навыков общения со сверстниками.

Каждое занятие программы начинается с приветствия, дети настраиваются на положительную эмоциональную атмосферу внутри группы. Завершаются занятия с детьми итогами и ритуалом прощания.

Содержание коррекционной программы по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра отражено в таблице 4.

**Таблица 4. Содержание коррекционной программы по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра**

№ занятия	Решаемые задачи	Структура занятия
1. «Путешествие в страну радости»	1. Расширение представлений детей об эмоции «радость»; 2. Формирование положительных эмоций, чувств через улыбку; 3. Расширение представлений детей о поступках, которые приносят радость	1. Приветствие 2. Упражнение «Зеркало». 3. Игра «Я радуюсь, когда ...» 4. Рисование на тему «Радость». 5. Прощание
2.«Мое веселое настроение»	1. Тренировка радостных эмоций; 2. Развитие умения понимать своё внутреннее состояние путём ассоциации с цветом; 3. Расширение представлений детей о поступках, которые приносят радость;	1. Приветствие 2. Упражнение «Разноцветные шары». 3. Игра «На полянке» 4. Рисунок «Мой цветок» 5. Прощание

3. «Путешествие в страну грусти»	1. Расширение представлений детей об эмоции «грусть»; 2.Формирование умения выражать свои эмоции	1. Приветствие 2. Упражнение «Страна грусти» 3. Упражнение «покажи эмоцию» 4. Рисунок «радость-«грусть» 5. Прощание
4. «Путешествие в страну удивления»	1.Расширение представлений детей об эмоции «удивление»; 2.Развитие воображения	1. Приветствие 2. Психогимнастическое упражнение «Прогулка по стране удивления» 3. Упражнение «Маски» 4. Рисунок «Чудеса» 5. Прощание
5. «Чем пахнут эмоции?»	1. Расширение представлений детей об эмоции «удивление»; 2. Продолжать учить определять эмоциональное состояние других людей; 3. Развивать способность выражать эмоции вербально и невербально; 4. Тренировать умение владеть своими эмоциями	1. Приветствие 2. Рисунок «Запах удивления, радости» 3. Релаксационное упражнение «Тропический остров» 4. Прощание
6. «Путешествие в страну страха»	1. Расширение представлений детей об эмоции «страха»; 2. Обучение детей пониманию относительности в оценке чувств; 3. Формирование умения выражать эмоцию страха, проговаривая характерные детали этого чувства; 4. Знакомство со способом избавления от страха	1. Приветствие 2. Упражнение «Страх – это...» 3. Упражнение «Победим страх» 4. Упражнение «Посмеемся над страхами» 5. Рисунок «Страшный сказочный герой» 6. Прощание

7. «Путешествие в страну злости»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Познакомить детей с эмоцией «злость, гнев»;</li> <li>2. Способствовать проявлению эмоции социально приемлемыми способами; ослабление агрессивного поведения.</li> <li>3. Учить детей анализировать свою агрессивность и устранять её через игру</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Упражнение «Шкала злости»</li> <li>3. Упражнение «Прогони злость»</li> <li>4. Прощание</li> </ol>
8. «Как преодолеть гнев»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продолжать учить детей распознавать у себя и у других эмоцию гнева;</li> <li>2. Продолжать учить выражать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства;</li> <li>3. Обучать приемам саморегуляции</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Игра «Волшебный мешочек»</li> <li>3. Игра «Коврик злости»</li> <li>4. Игра «возьми себя в руки»</li> <li>5. Релаксационное упражнение «Тух-тибидух»</li> <li>6. Прощание</li> </ol>
9. «Наши эмоции»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить полученные знания об эмоциях «радость», «грусть», «удивление», «страх», «злость (гнев)»;</li> <li>2. Развивать умение понимать свои чувства</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Игра «Придумай сказку про эмоцию»</li> <li>3. Игра «Джин»</li> <li>4. Игра «Покажи, что ты чувствуешь»</li> <li>5. Прощание</li> </ol>
10. «Королевство эмоций»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Расширять представление детей об эмоциях «радость», «грусть», «удивление», «страх», «злость»;</li> <li>2. Учить детей понимать причины, которые приводят к тому или иному настроению</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Упражнение «Вспомним эмоции»</li> <li>3. Игра – инсценировка «Королевство эмоций»</li> <li>4. Прощание</li> </ol>

11. «Мы узнали много нового»	<p>1. Расширять представление детей об эмоциях «радость», «грусть», «удивление», «злость», о их графическом изображении.;</p> <p>2. Закреплять умение детей выражать свои эмоции и чувства с помощью слов, позы, мимики и жестов;</p> <p>3. Развивать умение детей сравнивать эмоции на фотографии и на картинке</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Упражнение «Узнай эмоцию»</p> <p>3. Этюд «Ёж и лягушка»</p> <p>4. Рисунок «Какая эмоция мне больше нравится»</p> <p>5. Прощание</p>
12. «Наше хорошее настроение»	<p>1. Закрепить умение выражать эмоции «радость»;</p> <p>2. Создание доброжелательной атмосферы в группе;</p> <p>3. Развивать активный словарь эмоциональных состояний</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Упражнение «Как можно по-другому назвать?»</p> <p>3. Упражнение «Кто как радуется»</p> <p>4. Игра «День рождения»</p> <p>5. Прощание</p>
13. «Мы сегодня не грустим»	<p>1. Закрепить умение выражать эмоцию «грусть»;</p> <p>2. Обратит внимание детей на то, что с помощью слова можно изменить настроение другого человека;</p> <p>3. Развивать умение детей сравнивать эмоции;</p> <p>4. Развивать активный словарь эмоциональных состояний</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Разминка «Как можно по-другому назвать?»</p> <p>3. Игра «Сравни лицо»</p> <p>4. Игра «Грустный паучок»</p> <p>5. Прощание</p>
14. «Удивительное рядом»	<p>1. Закрепить умение выражать эмоцию «удивление»;</p> <p>2. Развивать активный словарь эмоциональных состояний</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Разминка</p> <p>3. Упражнение «Тренируем эмоции»</p> <p>4. Этюд «Рыбаки и рыбки»</p> <p>5. Прощание</p>

15. «Смешинки и злючки»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить умение выражать эмоции «злость»;</li> <li>2. Умение детей сравнивать эмоции на фотографии и на картинке;</li> <li>3. Умение детей выражать злость, гнев социально приемлемыми способами;</li> <li>4. Развивать активный словарь эмоциональных состояний</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Разминка «Как можно по-другому назвать?»</li> <li>3. Упражнение «Смешинки и злючки»</li> <li>4. Игра «Коврик злости»</li> <li>5. Прощание</li> </ol>
16. «Мы все такие разные»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить умение выразить эмоцию «радость» с помощью мимики, позы и жестов;</li> <li>2. Развивать активный словарь эмоциональных состояний;</li> <li>3. Закреплять представление детей о том, что все люди не похожи друг на друга.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Упражнение «Покажи радость»</li> <li>3. Этюд «Грязнуля»</li> <li>4. Прощание.</li> </ol>
17. «События и эмоции»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить умение узнавать эмоции по голосу, мимике, жестам, позе;</li> <li>2. Умение адекватно оценивать эмоции окружающих людей;</li> <li>3. Развитие коммуникативных навыков;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Упражнение «Какое у меня настроение»</li> <li>3. Упражнение «Что чувствует мальчик?»</li> <li>4. Рисунок «События и переживания»</li> <li>5. Прощание</li> </ol>
18. «Мы слушаем настроение»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепить умение детей определять эмоции по услышанной музыке;</li> <li>2. Формировать умение «рисовать эмоции»</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие</li> <li>2. Игра «Слушай и отгадывай эмоцию»</li> <li>3. Рисунок «Слушаю и рисую»</li> <li>4. Прощание</li> </ol>

19. «Поведение»	<p>1. Развивать умение детей понимать, Какие мотивы скрываются за поведением окружающих людей;</p> <p>2. Формировать понимание того, что одни и те же предметы, действия, события могут быть причиной различных эмоциональных состояний, вызывать У разных людей разные настроения</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Упражнение «Настроение прохожих»</p> <p>3. Игра «Мотивы поведения»</p> <p>4. Этюд «Потерялась собачка»</p> <p>5. Прощание</p>
20. «Волшебные слова»	<p>1. Развивать у детей умение вежливо общаться друг с другом и окружающими, вести диалог, употреблять различные обращения</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Игра «Передай игрушку»</p> <p>3. Подвижная игра «Сороконожки»</p> <p>4. Рисунок «На занятии мне больше всего понравилось...»</p> <p>5. Прощание</p>
21. «Поиграем вместе»	<p>1. Развивать у детей коммуникативные навыки, умение Работать с партнёром;</p> <p>2. Способствовать сплочению детского коллектива</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Игра «Собери игрушки»</p> <p>3. Подвижная игра «Не урони мяч»</p> <p>4. Игра «Рисуем вместе»</p> <p>5. Прощание</p>
22. «Наши поступки»	<p>1. Развивать умение анализировать свои поступки и поведение</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Упражнение «Как я себя веду когда...»</p> <p>3. Рисунок «Хорошие поступки»</p> <p>4. Прощание</p>
23. «В детском саду»	<p>1. Продолжать формировать умение общаться со сверстниками;</p> <p>2. Способствовать сплочению детского коллектива</p>	<p>1. Приветствие</p> <p>2. Упражнение «Мое настроение утром»</p> <p>3. Подвижная игра «Мы играем вместе»</p> <p>4. Упражнение «Невидимая нить»</p> <p>5. Прощание.</p>

24. «Я дома»	1. Формировать у детей навыки ответственности, способности чувствовать, понимать другого человека	1. Приветствие 2. Стихотворение «Любочка» 3. Упражнение «Я помогаю» 4. Этюд «Не подведи» 5. Прощание.
25. «Я в общественных местах»	1. Учить детей анализировать свои поступки	1. Приветствие 2. Игра-инсценировка «Могло быть иначе» 3. Упражнение «Как поступить» 4. Прощание
26. «Про друзей»	1. Формировать у детей позитивные способы общения со сверстниками и понимания эмоционального состояния других людей	1. Приветствие 2. Этюд «Рыжик» 3. Упражнение «Обезьянки» 4. Рисунок «Мой друг» 5. Прощание.
27. «Про взрослых»	1. Формировать позитивные способы общения со взрослыми; 2. Учить понимать эмоциональные состояния других людей	1. Приветствие 2. «Подарок» 3. Этюд «В автобусе» 4. Прощание.
28. «Невоспитанный мишка»	1. Закрепить у детей полученные знания об эмоциях; 2. Продолжать учить детей позитивным способам общения с окружающими людьми	1. Приветствие 2. Упражнение «Наши эмоции» 3. Этюд «Невоспитанный мишка» 4. Прощание

### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

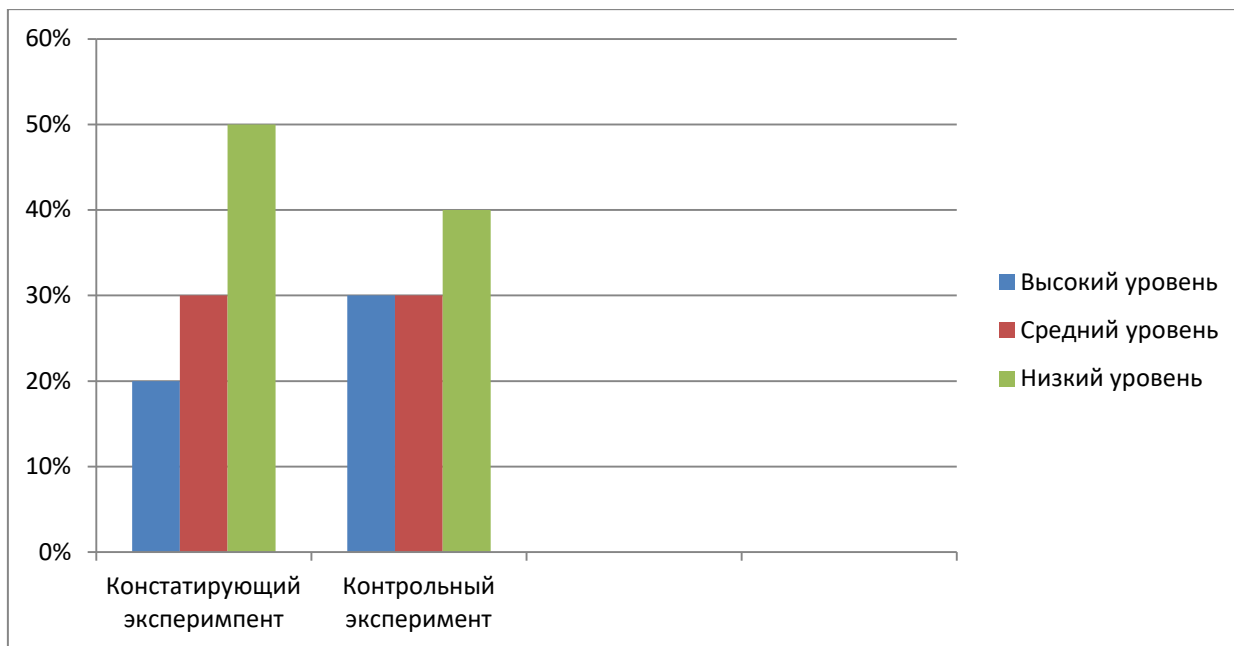
Цель контрольного этапа исследования – определение эффективности программы психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для проверки эффективности проведенной психокоррекционной работы нами было проведено повторное психодиагностическое исследование. На

контрольном этапе эксперимента нами использовались те же методики, которые применялось на первом этапе работы. Полученные результаты были проанализированы и даны нами в сравнении с целью определения эффективности программы.

Так, в результате контрольного этапа эксперимента нами получены следующие результаты:

Результаты исследования понимания и выражения эмоций по методике Л. П. Стрелковой контрольной группы представлены в гистограмме 1.



**Рисунок 7. Гистограмма 1. Результаты исследования контрольной группы по методике понимания и выражения эмоций, контрольный этап эксперимента**

Как мы видим из гистограммы 1, 40% (4 человека) детей контрольной группы имеют низкий уровень понимания и выражения эмоций. На констатирующем этапе эксперимента данный показатель был отмечен у 50% (5 человек). Таким образом, на контрольном этапе эксперимента количество детей с низким уровнем незначительно уменьшилось.

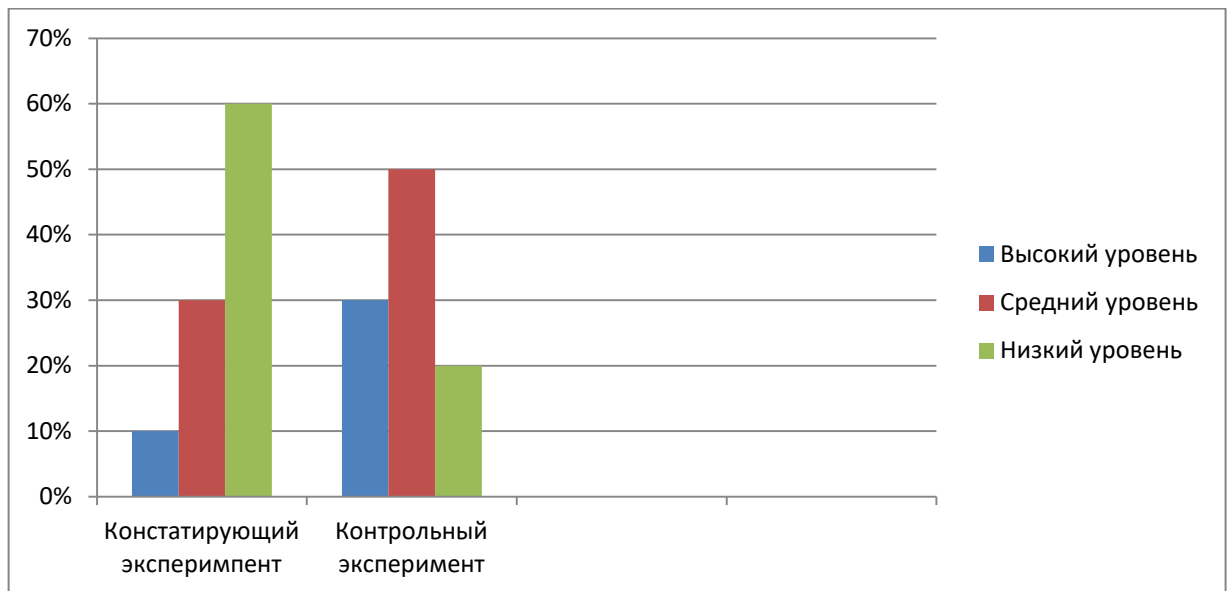
Средний уровень составлял 30% детей (3 человека). На контрольном этапе эксперимента показатель не изменился 30% (3 человека). Таким образом, количество детей со средним уровнем не поменялся.



Высокий уровень на контрольном этапе эксперимента изменился незначительно. На констатирующем этапе этот уровень составлял 20% (2 человека), на контрольном этапе он составил 30% (3 человека).

Таким образом, уровень понимания и выражения эмоций у детей контрольной группы на контрольном этапе эксперимента практически не изменился.

Результаты исследования понимания и выражения эмоций по методике Л. П. Стрелковой экспериментальной группы представлены в гистограмме 2.



**Рисунок 8. Гистограмма 2. Результаты исследования экспериментальной группы по методике понимания и выражения эмоций, контрольный этап эксперимента**

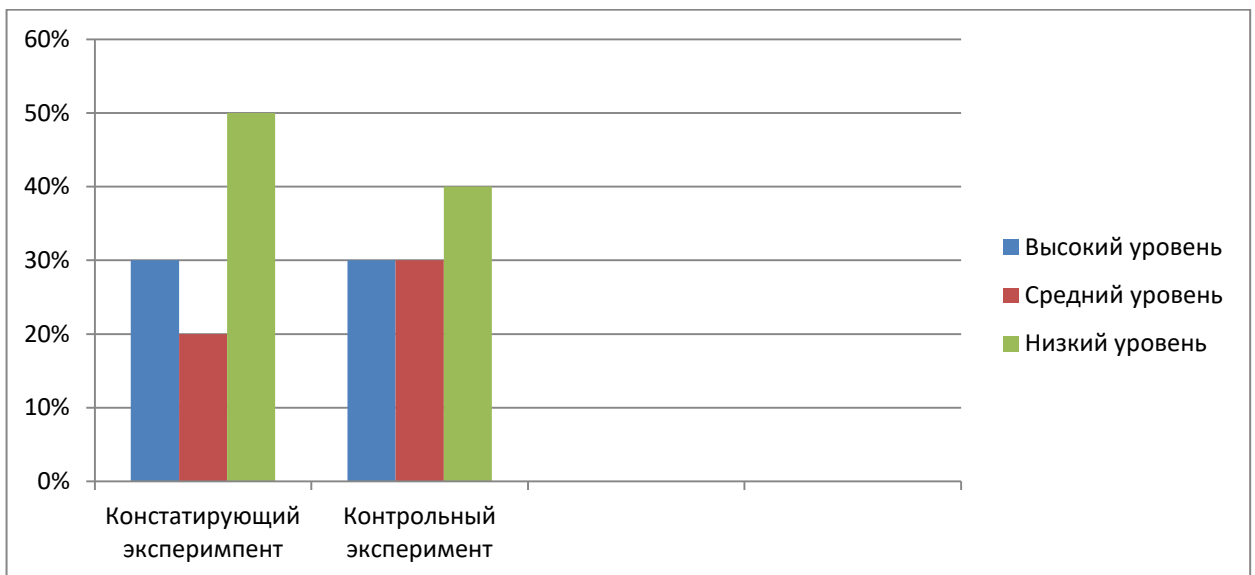
Как мы видим на гистограмме 2, на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень был выявлен у 60% (6 человек) детей, в то время, как на контрольном этапе эксперимента число таких детей, имеющих низкий уровень сократилось и отмечено в 20% (2 человека) детей. Таким образом, всего 20% учащихся показали низкий уровень развития понимания и выражения эмоций.

Средний уровень в контрольном эксперименте изменился. У 40% (4 человека) детей отмечен средний уровень, в то время, как на констатирующем этапе эксперимента этот уровень был выявлен у 30% (3

человека) респондентов. Таким образом, можно отметить, что средний уровень понимания и выражения эмоций вырос.

Высокий уровень в констатирующем эксперименте выявлен у 10% испытуемых, а на этапе контрольного эксперимента у 40% (4 человека). Таким образом, количество детей с хорошо развитым пониманием и выражением эмоций увеличилось. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей отмечается положительная динамика развития эмоциональной сферы.

Результаты исследования по методике «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фаина)» в контрольной группе представлены в гистограмме 3.



**Рисунок 9. Гистограмма 3. Результаты исследования контрольной группы по методике «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фаина)»**

Как видно из гистограммы 3, 50% (5 человек) на констатирующем этапе имеют низкий уровень развития понимания эмоциональных состояний других людей. На контрольном этапе эксперимента результат показали 40% (4 человека) испытуемых, что свидетельствует о том, что количество детей в контрольной группе с низким уровнем незначительно уменьшилось.

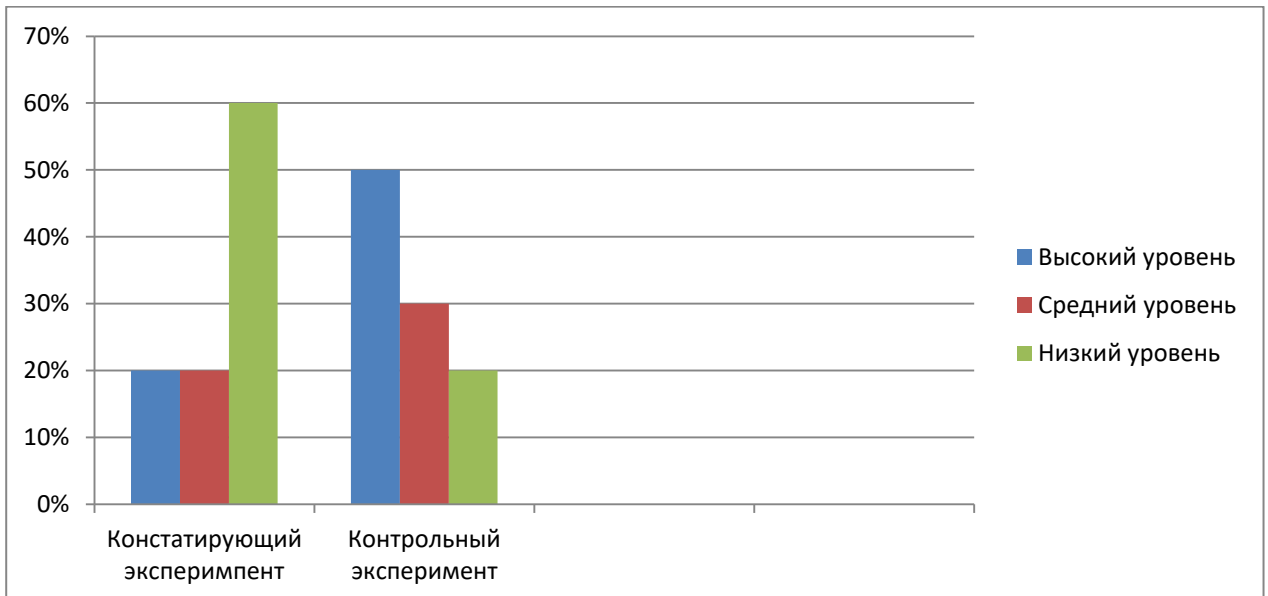
Количество детей со средним уровнем увеличилось и составило 30% испытуемых, в то время на констатирующем этапе эксперимента количество

детей составляло 20%

Высокий уровень в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента не изменился (30%), что указывает на то, что количество детей, имеющих проблемы в определении эмоциональных состояний других людей осталось на прежнем уровне.

Таким образом, уровень развития понимания эмоциональных состояний других людей, контрольной группы на контрольном этапе эксперимента практически не изменился.

Результаты исследования по методике «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фаина)» в экспериментальной группе представлены в гистограмме 4.



**Рисунок 10. Гистограмма 4. Результаты исследования экспериментальной группы по методике «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фаина)»**

Как мы видим из гистограммы 4, показатель низкого уровня развития восприятия эмоциональных состояний, который составлял 60% (6 человек) в контрольном эксперименте понизился до 20%, что свидетельствует о том, что количество детей с низким уровнем восприятия эмоциональных состояний других людей значительно сократилось.

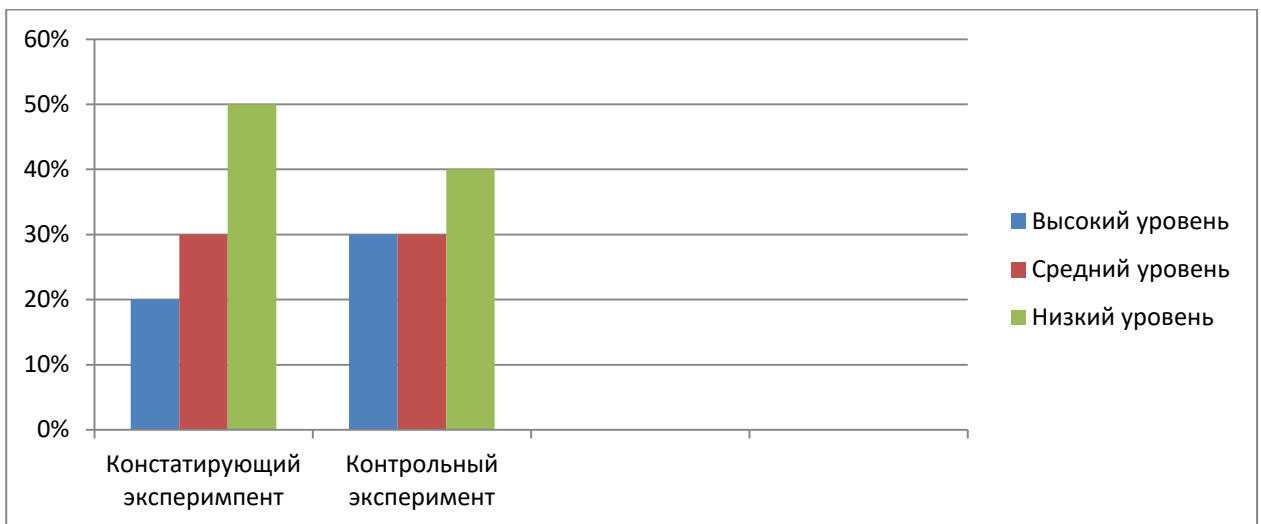
Средний уровень на констатирующем этапе эксперимента выявлен у

20% (2 человека) испытуемых, а на этапе контрольного эксперимента уровень повысился до 30% (3 человека).

Высокий уровень на этапе констатирующего эксперимента был выявлен у 20% (2 человек). На контрольном высокий уровень значительно вырос и составил 50% (5 человек).

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что уровень восприятия эмоциональных состояний других людей в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента значительно повысился, что свидетельствует о том, что дети начали воспринимать и понимать эмоциональные состояния.

По методике С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» полученные результаты представлены на гистограмме 5.



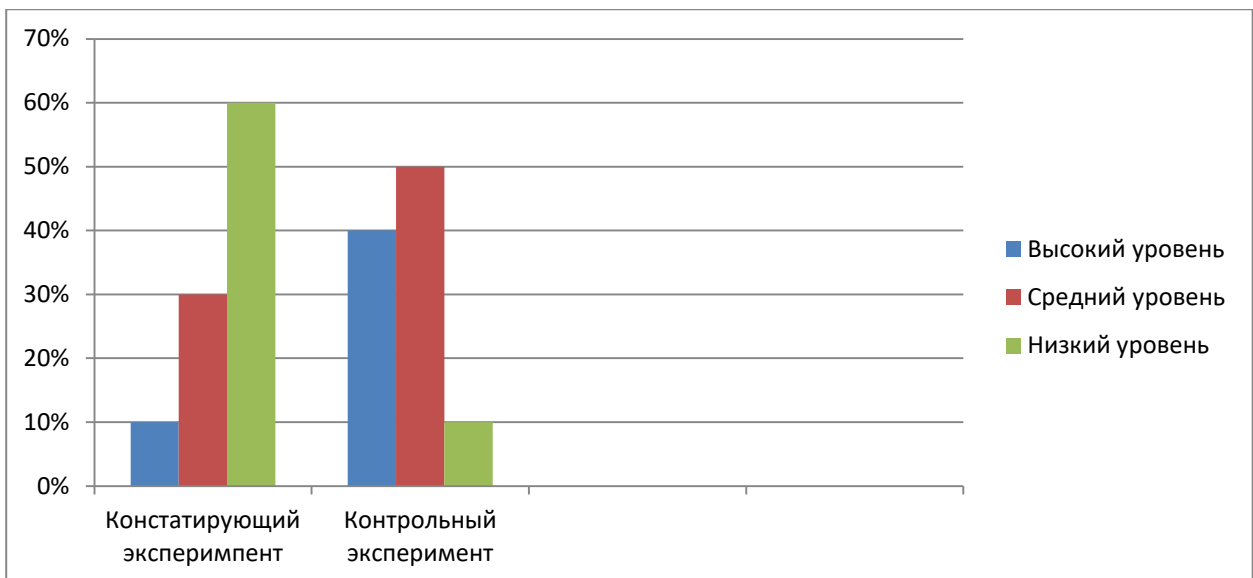
**Рисунок 11. Гистограмма 5. Результаты исследования контрольной группы по методике «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций (С.Д. Забрамная)»**

На контрольном этапе исследования в контрольной группе высокий уровень составил 30% (3 человека), а на констатирующем этапе этот же уровень составлял 20% (2 человека). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что высокий уровень восприятия графического изображения эмоций вырос всего на 10% (1 человек).

Средний уровень на констатирующем этапе эксперимента выявлен у 30% (3 человек) испытуемых, как и на контрольном этапе эксперимента.

Низкий уровень на контрольном этапе исследования составил 40% (4 человека). На констатирующем этапе исследования низкий уровень составлял 50% (5 человек). Таким образом, можно отметить, что низкий уровень восприятия графического изображения эмоций незначительно уменьшился.

По методике С.Д. Забрамной «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» полученные результаты представлены на гистограмме 6.



**Рисунок 12. Гистограмма 6. Результаты исследования экспериментальной группы по методике «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций (С.Д. Забрамная)»**

На гистограмме 6 видно, что на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень был выявлен у 60% (6 человек) детей, в то время, как на контрольном этапе эксперимента число таких детей, имеющих низкий уровень значительно сократилось и отмечено в 10% (1 человек) детей. Таким образом, всего 10% учащихся показали низкий уровень графического восприятия эмоций.

Средний уровень в контрольном эксперименте так же значительно изменился. У 50% (5 человек) детей отмечен средний уровень, в то время, как

на констатирующем этапе эксперимента этот уровень был выявлен у 30% (3 человека) респондентов. Таким образом, можно отметить, что средний уровень восприятия эмоций вырос.

Высокий уровень в констатирующем эксперименте был выявлен у 10% (1 человек) испытуемых, а на этапе контрольного эксперимента у 40% (4 человека). Таким образом, количество детей с хорошо развитым восприятием графического изображения эмоций выросло.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей отмечается положительная динамика развития эмоциональной сферы.

В результате проведенного исследования на контрольном этапе эксперимента мы установили, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях нами не было зафиксировано. У респондентов всё так же преобладает низкий уровень развития понимания, выражения и восприятия эмоций, эмоциональных состояний. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Показатели высокого уровня развития понимания, выражения и восприятия эмоциональных состояний увеличились.

Исходя из результатов повторного исследования, можно сделать вывод о том, что разработанная нами программа психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра эффективна. Поставленные цели и задачи были достигнуты.

### **Выводы по третьей главе**

Анализ результатов исследования, показал потребность в разработке коррекционной программы, так как старшим дошкольникам с РАС необходимы специально организованные условия психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие эмоциональной сферы. Коррекционная программа по развитию эмоциональной сферы у

детей с РАС была составлена с учётом поставленной цели и при помощи решения задач. Также при составлении коррекционной программы были учтены основные принципы психологической коррекции. Важно отметить, что игровая деятельность у ребёнка с РАС является эффективным способом для эмоционального развития. Для правильной работы по развитию эмоциональной сферы нужно руководствоваться психолого-педагогическими принципами. На основании анализа исследований коррекции эмоциональной сферы у детей с РАС были выведены основные коррекционно-развивающие приёмы и средства, которые необходимо включать при составлении программы:

- Игротерапию;
- Психогимнастику;
- Тетрализованную деятельность;
- Музыкалотерапию;
- Сказкотерапию;
- Элементы психологического тренинга.

Программа была рассчитана на 6 месяцев и включала в себя 28 тематических занятий. Занятия проходили во вторую половину дня и длились 25 минут.

После формирующего этапа эксперимента, заключающегося в апробации программы, нами был проведен контрольный этап эксперимента.

По результатам контрольного этапа эксперимента мы установили, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях нами не было зафиксировано. У детей все так же преобладал низкий и средний уровень развития понимания, выражения, восприятия эмоций и эмоциональных состояний.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Развилось понимание эмоциональных состояний, дети начали правильно называть и показывать эмоций, делиться своим опытом переживания той или иной эмоции.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра оказалась эффективной.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной выпускной квалификационной работе было установлено, что данная тема актуальна для специальной психологии и педагогики.

Анализируя общую и специальную психолого-педагогическую литературу, освещающую состояние изученности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, можно утверждать, что эмоциональная сфера играет важную роль в развитии ребёнка и становлении его личности. В настоящий момент нет единого взгляда на сущность и структуру чувств и эмоций. Это подтверждается тем, что ученые не могут прийти к единому мнению. Дискуссии исследователей проводятся на самые разные темы. Например, на тему происхождения и природы эмоций и чувств. Благодаря этому на современном этапе исследования эмоций, существует большое количество базы разноплановых исследований и подходов к изучению эмоциональной сферы. В онтогенезе эмоций человека можно выделить 4 этапа: новорожденный, младенческий, с 3–4 лет до 12–14 и этап формирования высших эмоций, который достигается к 20–22 годам.

У детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются нарушения в эмоциональной сфере, которые могут в значительной степени влиять на их дальнейшее развитие. Таким образом, нарушение эмоциональной сферы является ведущим признаком при расстройстве аутистического спектра. Само понятие «аутистический спектр» ввела британский психиатр Л. Винг. К основным признакам аутизма относят отсутствие потребности в общении и отсутствие целенаправленного поведения, своеобразные страхи, своеобразие моторики, своеобразие речи и ее формирования, стереотипии в поведении, моторике, речи, игре. Существуют такие классификации аутизма как по МКБ–10, DSM–5, О.С. Никольской, Л. Винг, В.М. Башиной, К.С. Лебединской.

Для изучения особенностей эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра был проведён

эксперимент на базе МАДОУ 322 «Морозко». В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра. Исходя из проблемы, цели и задач работы, возможностей учащихся, были подобраны следующие психодиагностические методики:

- Методика «понимание и выражение эмоций» (Л.П. Стрелкова);
- Методика «Восприятие детьми графического изображения эмоциональных состояний (Г.В. Фадина)»;
- Методика «Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций» (С.Д. Забрамная);

При проведении исследования по выявлению особенностей эмоциональной сферы у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра мы сосредоточили внимание на исследовании выражения и понимания эмоций, считая, что данные аспекты эмоциональной сферы являются наиболее важными для успешной деятельности дошкольников данной категории.

В результате констатирующего этапа эксперимента нам удалось выяснить, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах у детей преобладает низкий уровень развития эмоциональной сферы. Дети имели низкий уровень понимания, выражения эмоций и эмоциональных состояний.

В соответствии с результатами исследования была разработана программа развития и коррекции эмоциональной сферы старших дошкольников с расстройством аутистического спектра, рассчитанная на 28 групповых занятий, решающих следующие задачи:

1. Расширение знаний детей об эмоциях и способах их выражения, обогащение словаря детей за счёт слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения;
2. Развитие и совершенствование умение детей распознавать собственные эмоциональные состояния;
3. Формирование и развитие умения детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике,

пантомимике, интонации);

4. Способствование открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, творческими и так далее);

5. Развитие у детей навыки общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками и окружающими взрослыми.

В результате контрольного этапа эксперимента мы установили, что в контрольной группе у детей значительных изменений в показателях нами не было зафиксировано. У детей все так же преобладает низкий уровень понимания, выражения эмоций и эмоциональных состояний.

В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика. Развилось понимание эмоциональных состояний, дети начали правильно называть и показывать эмоций, делиться своим опытом переживания той или иной эмоции.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологической коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра оказалась эффективна. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что поставленная гипотеза подтвердилась. Поставленные задачи были выполнены в полной мере.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Анохин, П.К. Эмоции // Психология эмоций: Тексты. – М, 1984. – 542 с.
2. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М, 2006. – 195 с.
3. Аршатская, О.А. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей. – М, 2006. – №8. – С. 63–70.
4. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. – М., 2012. – 224 с.
5. Баенская, Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми. Дефектология. – 2008. – 134 с.
6. Бакина, М.А. Современные дети, современные игры // Дошкольное воспитание 2005. – №4. – С.58–60.
7. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., УМК «Психология». – 2003. – 36 с.
8. Башина, В.М. Аутизм в детстве Текст. / В.М. Башина, В.М., Медицина, 1999 – 240 с.
9. Башина, В.М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. – М., 1993. – С. 154–165.
10. Башина, В. М. Ранняя детская шизофрения Текст. / В. М. Башина М., Медицина, 1980. – 248 с.
11. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика / Богдашина О. – Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.
12. Богдашина, О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / под науч. ред. Е.А. Черенёвой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014 – 68 с.

13. Богдашина, О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие / под науч. ред. Е.А. Черенёвой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014 – 37 с.

14. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенёва Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в условиях общеобразовательной школы: учебное пособие / Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. – Сер. Социальные практики инклюзивного образования. – 42 с.

15. Брин И.Л., Демикова Н.С. и др. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом. – М, 2002. – 40 с.

16. Величковский, Б.М. Психология, Москва. Просвещение. – 1973. – 374 с.

17. Ворожцова, О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. Москва: Издательство института психотерапии, 2004. – 234 с.

18. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 25–30.

19. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Текст.: в 6 т. // Собр. соч., М, Педагогика, 1983 – т.4. – С. 243–385.

20. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии Текст. / Выготский, Л.С. // Сост. Т. М. Лифанова, М. Просвещение. – 1995. – 527 с.

21. Гайдукевич, С.Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб. метод. пособие. – БГПУ, 2009. – 276 с.

22. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты – СПб. ИСПиП, 1998. – 48 с.

23. Ермолаева, М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учеб. пособие. Изд-во МПСИ, 2008. – С. 21–42.

24. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Иванов, Е.С. – СПб: «Дидактика Плюс», 2004. – 80 с.

25. Изард, К.Э. Психология эмоций. / Перев. С англ. – СПб.: Питер, 1999. – 324 с.
26. Изард, К.Э. Эмоции человека. Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М. Просвещение, 2003. – 154 с.
27. Изотова, Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М., 2003. – 201 с.
28. Изотова, Е.А., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теории и практика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
29. Изотова, Е.И. Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста. Автореф. Дис.канд. Психол. Наук. – М., 1994. – 166 с.
30. Каган, В.Е. Аутизм у детей. – Москва. – 1981 г. – 67 с.
31. Ковалец, И.В. // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 63–73.
32. Карпович, И.А. Психологическая помощь детям с ранним детским аутизмом: сборник материалов «Международной научно-практической конференции». Курганский государственный университет, 2014. – С. 196 – 198.
33. Кац Л.И, Тюлина В.Б. Игротерапия для детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – С. 144–156.
34. Ковалев, В.В. Синдромы раннего детского аутизма // Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М, Медицина, 1979. – С. 33–41.
35. Ковалец, И.В. Основные направления работы с аутичными детьми. 1998. – С. 123–134.
36. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва. Под общей редакцией А.В. Хаустова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 24 с.

37. Косенко, Ю.А. Формирование активности в игре. // Дошкольное воспитание. – 1989. – С. 120-123.
38. Кревелен, В.К проблеме аутизма. Хрестоматия. – СПб, 1997. – 56 с.
39. Лаврентьева, Н.Б. Особенности психологического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушение эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема: Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской. – М.: ИКП РАО, 2005. – С. 14–15.
40. Лебединская, К.С. Вопросы дифференциальной диагностики / К.С. Лебединская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2005. №9. – С. 16–24.
41. Лебединская, К.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская// Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
42. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Издательство МГУ, 1985. – 45 с.
43. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – Москва 1990. – 96 с.
44. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 Т. Т.1. – М., 1983. – С. 476–480.
45. Литвинова Г.В., Зазуленко-Бакланова Н.В. Арт-терапевтические технологии в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Исцеляющее искусство. Международный журнал арт-терапии. – 2016. – С. 18–39.
46. Лубовский, В.И. Специальная психология. – Москва. Академия. 2005. – 143 с.
47. Маклаков, А.Б. Общая психология. – М., 2005. – 785 с.

48. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – Санкт-Петербург. Речь. – 2006. – 300 с.
49. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
50. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь. – Санкт-Петербург. Прайм-Еврознак. – 2003. – 432 с.
51. Морозова, С.А. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе Текст.: материалы к спецкурсу. – М.: Сигнал, 2002. – 246 с.
52. Морозова, С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008. – 155 с.
53. Морозов, С.А. Современные методы коррекции аутизма / С.С. Морозов //Папам и мамам об особых детках. – 2008. – № 122. – С. 45–49.
54. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М. – 2014. – 44 с.
55. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – С. 163–170.
56. Мухин, С.С., Зеленецкая, А.Е., Исаев, Д.И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1967. – № 10. – С. 1501–1506.
57. Немов, С. Р. Основы общей психологии. – Москва. Владос. 2003. – 321 с.
58. Никитишина Н.А., Болотских Н.В., Чернобаева С.А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Образование и воспитание. – 2017. – № 5. – С. 74–76.
59. Никифорова, Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками. – 1997. – С. 25 – 33.
60. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А.,



Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

61. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 227 с.

62. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. – № 19. – С. 34–41.

63. Никольская, К.С. Психологическая классификация детского аутизма/ Никольская К.С. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – №18. – С. 31–45.

64. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. – М.: Теревинф, 2016. – 236 с.

65. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.

66. Полтавцева В.Н., Косарева Л.В., Башманова Л.П. Играют дети – играют вместе (Игровая терапия для детей с ранним детским аутизмом). Молодой учёный. – 2016. – С. 913–916.

67. Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт: методические рекомендации / Н.Д. Вощенко, С.С. Иванчугова, Н.В. Баландина ; отв. ред. Т.В. Фуряева, Е.А. Черенёва; Краснояр. гос. пед. ут-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. – 58 с.

68. Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Галочкина Т.Ю., Баранова И.О., Веретнова О.Д., Кузьмина Т.С., Грачева Л.И., Доронина И.Н. методические рекомендации / отв. ред. Е.А. Черенёва. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. Сер. Социальные практики инклюзивного образования – 146 с.

69. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.

70. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. – Москва. Владос. – 1998. – 423 с.

71. Роджерс, С.Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.

72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, изд. 2., – 615 с.

73. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. Учебник для студентов медицинских вузов – М.: Академический Проект, Екатеринбург, 2000. – 215 с.

74. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону. Феникс. 2000. – 672 с.

75. Урунтаева, Г.А. Детская психология. – Москва. Академия. 2001. – 336 с.

76. Франческа, А. Пер. с англ. Д. В. Ермолаева. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] – Эл. изд. 2006. – 17 с.

77. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦСПМССДиП. 2003. – 87 с.

78. Чевычелова Н.В., Черенёва Е.А., Черенёв Д.В., Маслобоев С.Г. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. №3 (49). – С. 15–25.

79. Шипицина, Л.М. Детский аутизм. Хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и

медицинских учебных заведений / Л.М. Шипицина. – Спб: Сфера, 2001. – 368 с.

80. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В. Детская психиатрия: Учебник / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2005. – С. 25–29.

81. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М. Теревинф, 2004. – 106 с.