

трансформировался в смысловые образования личности, он должен быть эмоционально пережит и символически освоен.

Литература

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. - М., 1994.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценности образования, вып. 6. - М., 1996.
3. Емельянов В.П. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями. — Саратов, 1980.
4. Коробейников И.А. Клинико-психологическая диагностика нарушения поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью: Методические рекомендации. М., 1994.
5. Морозова Н.Б. Психические расстройства и их роль в виктимном поведении детей и подростков. - М., 2003.
6. Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения). Сборник тезисов международной конференции. - М., 2001.
7. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. – М., 2010.
8. Рыбалко М.И. О невротических расстройствах у детей и подростков с девиантным поведением/Неврозы у детей и подростков. – М., 1986.

Особенности эмоциональных и поведенческих расстройств у детей с аутистическим спектром поведения

Щербаткина Л.В.

СКОШ VIII вида г. Павлово Нижегородской области.

Тел: 8-831-71-2-10-36

Как известно, особенность детей с аутизмом состоит в недоразвитии потребности в контакте, недостаточной эмоциональной зависимости ребёнка от взрослого. Всё это влияет на поведение ребёнка и может препятствовать развитию целостной, осмысленной организации его взаимодействия с окружающим миром.

Перед нами стояла задача описания поведения аутичных детей третьей группы по классификации О.С. Никольской. Ввиду относительно большей самостоятельности в бытовом отношении эти дети не имеют нужды в тесном симбиотическом контакте с близким человеком, перестают страшиться отрыва от него. В то же время несформированность эмоциональных связей мешает ребёнку ощутить эмоциональную ценность контакта с близким. Безразличие, холодность к людям и даже стремление поступать им «назло» парадоксально сочетаются у таких детей с влечением к чужим, аффективно активным людям.

Эти дети активно проецируют свои переживания в фантазиях и рисунках, могут часами говорить на аффективно значимые для них темы. При этом они легко возбуждаются и обращаются не к конкретному собеседнику, а как бы вообще в пространство. Часто на занятиях с такими детьми можно слышать неадекватные интонации в голосе, видеть блестящие глаза, мимику и жесты, которые вызывают впечатления нелепости, неадекватности; наблюдать состояние некоторой эйфории.

Установление эмоционального контакта с детьми этой группы включает в себя два этапа работы: 1) создание у ребёнка потребности в эмоциональном контакте; 2) постепенное развитие разных форм эмоционального контакта.

Дети этой группы не проявляют особой сензитивности к взгляду, прикосновению. С момента знакомства с педагогом им изначально неприятны попытки взрослого вмешаться в их деятельность. Они становятся напряжёнными, порой стремятся уйти от общения, могут стать агрессивными.

Для того, чтобы убедить их в безопасности общения с педагогом нужно организовать с ними пассивный контакт в течение не менее чем одной недели. А потом вызвать интерес к себе через организацию интересных для ребенка действий: при выполнении физических упражнений (подбрасывании мяча, игрушек); в играх с водой (ловить игрушку в воде, рыбок удочкой, бросать в воду разные предметы, обращая внимание на то, какие из них утонут; опускать в воду предметы из разных материалов, которые будут по-разному намокать; играть с губками, а также предложить «постирать» какую-нибудь небольшую вещь).

Так дети привязываются к удовольствиям, связанным с интересными действиями с предметами и привыкают к человеку, который помогает их совершать. Чтобы привлечь их к учителю, нужно демонстрировать готовность слушать ребёнка, вникать в смысл его рисунка и игры, не проявляя нетерпения, не требуя разъяснений, не выступая со своими предложениями и не оценивая положительно или отрицательно действия ребёнка.

Педагог, вникающий в проблемы такого ребёнка, делается значимым для него. Возникает избирательная связь именно с этим педагогом. После этого можно попытаться осторожно перейти ко второму этапу работы - постепенному углублению эмоционального контакта, усложнению его форм. Эта работа также очень кропотлива и растягивается на годы.

Такая работа позволила нам перейти к процессу предметного обучения аутичного ребенка в первом классе. Для того, чтобы перейти к обучению по школьным предметам, необходимо сначала удивить ребёнка; показать что-то новое и необычное. Например, раскрасить картину на бархатном фоне; из цветного песка создать любой узор на бумаге с клеевой основой; раскрасить рамку, колечки, фигурки из бесцветного пластика специальной гуашью. Всё это вызывает радость и у аутичного ребёнка, так как сделанные им произведения очень яркие, красочные.

На уроках чтения взрослому очень полезно делать эмоциональный комментарий действиям ребёнка, его фантазиям. Сначала комментарий идёт без явных эмоциональных оценок. Нужно подчёркивать силу, смелость героев прочитанных произведений и постепенно вводить в переживания ребёнка героический смысл «защиты, спасения других», а агрессию ребёнка-ученика направлять «на борьбу со злодеем». Принимая героическую роль, ребёнок вводит себя в сферу эмоциональных оценок «хорошо - плохо».

Введение ребёнка в систему эмоциональных ориентиров, заражение его удовольствием от сопереживания другим, способствуют улучшению его эмоционального понимания происходящего вокруг, создают предпосылки для развития более адекватной системы произвольной организации его поведения.

Другим направлением работы по развитию форм контакта является обучение ребёнка диалогическим формам взаимодействия. Эта работа идёт на основе аффективного монолога ребёнка. Педагог, побыв сначала идеальным слушателем, начинает задавать вопросы ребёнку, уточняющие ход его фантазии; подавать реплики; совершать с ним игровые действия; подрисовывать детали в его рисунки, помогающие ребёнку полнее выразить свои переживания. Принимая помощь в организации аффективного монолога ученик приучается слушать учителя, следовать за ним. Если ученик получает удовольствие от такого монолога, то можно попытаться усложнить взаимодействие. Ввести в сюжет дополнительное препятствие и попросить ученика продолжить свой рассказ. Если ученик начинает это делать, то постепенно втягивается в диалог. Признаком возрастания уверенности в себе в возникающем диалоге является проявление активности ученика в усложнении взаимодействия. Для этого ученику можно предложить сочинить сказку или нарисовать рисунок самому или вместе с родителями: взрослый начинает рассказывать и просит продолжить рассказ на самом интересном месте ученика, тот продолжает и снова передает

рассказ одному из родителей и т.д. Основную нагрузку берет на себя взрослый (родитель или педагог).

Для проведения диалога мы разработали цикл занятий по развитию эмоционально-волевой сферы (12 дидактических сказок, основная цель которых направлена на раскрытие личностного потенциала ребенка; на его расслабление, развитие положительных эмоций и чувств (я- лучший, я- положительный, я- не один).

Первый этап занятий - этап объединения. Цель его: научить ребёнка проговаривать то, что он чувствует в данный момент.

Целью второго этапа является коррекция некоторых личностных качеств и формирование нравственного поведения (на понятийном уровне) На этих занятиях рассматриваются следующие понятия: добро-зло, жадный-щедрый, трусость-смелость, друг-враг, ум-тупость.

Структура занятий включает: 1) организационный момент; 2) игру или песню (по выбору педагога); 3) прослушивание сказки; 4) рисование отдельного эпизода сказки (только красками); 5) обсуждение рисунка или игра; 6) обсуждение сказки (для поддержания диалога, придумывание творческого конца ребёнком); 7) игра на развитие мелкой и общей моторики.

Цель третьего этапа: раскрытие ценности ребёнка, его личностного потенциала.

Сказки может читать как педагог, так и ученик. Если ученик просит прочитать сказку не один раз, значит сказка несёт каждый раз новую мораль. Следует отметить, что потребность в ведении диалога возникает по ходу этой работы. Постепенно возникающая возможность вести диалог, ориентироваться на эмоциональные оценки собеседника, адекватно сопереживать другим открывает пути дальнейшего развития эмоционального контакта, который способствует формированию адекватного поведения.