

**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  
Кафедра специальной психологии

Моисеева Мария Павловна

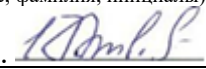
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Программа развития коммуникативных навыков детей подросткового  
возраста с расстройством аутистического спектра**


Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая  
коррекция нарушений развития детей

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**


Заведующий кафедрой  
д-р мед. наук, профессор Шилов С.Н.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г.   
(дата, подпись)

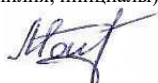
Руководитель магистерской программы  
канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г.   
(дата, подпись)

Научный руководитель  
канд. мед. наук, Бардецкая Я.В.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г.   
(дата, подпись)

Обучающийся  
Моисеева М.П.  
(фамилия, инициалы)

14.12.2020 г.   
(дата, подпись)

Красноярск 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	10
1.1. Понятие коммуникативных навыков в психологии и педагогике.....	10
1.2. Особенности общения детей в подростковом возрасте.....	15
1.3. Современное состояние изучения проблемы коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.....	21
Выводы по первой главе.....	28
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.....	30
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	30
2.2. Анализ результатов исследования.....	36
Выводы по второй главе.....	50
Глава 3. Развитие коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.....	52
3.1. Теоретико-методологические основы развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.....	52
3.2. Организация и содержание программы развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.....	65
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	74
Выводы по третьей главе.....	83
Заключение.....	85
Список литературы.....	91
Приложения.....	104

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В наши дни все большее внимание теоретиков и практиков коррекционной педагогики и психологии уделяется проблеме социализации детей с нарушением в развитии. Это ответ на качественное усложнение требований общества к уровню социализированности личности. Общение же, будучи одним из основных видов деятельности людей, не только постоянно выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего формирования. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с окружающими людьми, благодаря широким возможностям к познанию, человек приобретает все свои высшие познавательно-деятельностные способности и коммуникативные навыки и умения.

К сожалению, не всегда способность к установлению контактов является природной, и именно в таких случаях задачей психологии и педагогики является формирование и коррекция данной способности с целью реализации функций общения. В трудах исследователей отмечается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию ребенка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин).

Хорошо развитые коммуникативные навыки являются одним из факторов успешной социализации подростка, что особенно важно для подростков с расстройством аутистического спектра. Кроме этого хорошо развитые коммуникативные навыки являются одним из факторов, повышающих успешность усвоения учебного материала.

Межличностное общение является процессом, направленным на взаимодействие, способствующее взаимному познанию, развитию взаимоотношений, получению навыков регулирования своего поведения.

Подростки с расстройством аутистического спектра имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков, что создаёт замкнутый круг: скудность словарного запаса и склонность к эхολалии затрудняют установление контакта с окружающими, а в свою очередь, отсутствие нормального общения лишает их возможности вырабатывать навыки коммуникации.

Изучение особенностей развития навыков коммуникации способствует разработке программ для повышения этих навыков в комфортных для подростков с расстройством аутистического спектра условиях, что в будущем поможет развитию коммуникации и дальнейшей социализации подростков с подобными проблемами. Исходя из этого, можно убедиться, что проблема развития коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, является актуальной для исследования.

Многие ученые, такие как Г.М. Андреева, А.А. Бодалева, В.Г. Крысько, М.Р. Битянова рассматривали проблему общения в социальной психологии, как особенность развития навыков коммуникации. Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина и А.В. Мудрик в возрастной психологии, рассматривают общение как ведущий вид деятельности. В своих работах эти авторы отмечают ведущую роль общения в формировании личности подростка, становлении его взрослым. Ряд других ученых, Л.С. Выготский, Д.Н. Исаева, И.В. Белякова, В.Г. Петрова, Л.В. Занков, М.Ф. Гнездилов, в своих трудах рассматривают особенности психического развития подростков с расстройством аутистического спектра.

Рассматривая социально-педагогический уровень, актуальность исследования обусловлена формированием коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, воспитательным процессом со стороны взрослых. Лишь последовательное и направленное психолого-педагогическое сопровождение подростков данной категории, способствует развитию коммуникативных навыков.

**Проблема исследования.** Заключается в изучении особенностей коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику среднего образования психологической программы по их развитию.

**Цель работы:** исследовать особенности коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, разработать и апробировать программу, способствующую формированию данных навыков у детей с РАС.

**Объект исследования:** особенности коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

**Предмет исследования:** программа развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что подростки с расстройством аутистического спектра обладают особенностями, которые препятствуют нормальному общению: нетерпимость к критике, чувство превосходства, несдержанность и вспыльчивость, обидчивость и недоверчивость, слабая ориентация в теме разговора, низкий уровень интереса к беседе, желание занимать обособленную позицию в группе. Развитие коммуникативных навыков у данных подростков с расстройством аутистического спектра может быть повышено при условии использования разработанной нами программы.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической, медико-биологической литературы определить степень разработанности проблемы исследования, ее современное состояние.

2. Исследовать особенности коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

3. Разработать и экспериментально проверить эффективность психокоррекционной программы по развитию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

**Методологическую и теоретическую основу исследования составили:**

- Фундаментальные положения общей и возрастной психологии (Л.С. Выготский, 1982, 1983; А.Н. Леонтьев, 1956, 1972; В.С. Мухина, 2000; Л.Ф. Обухова, 1995 и т.д.);

- Положения о взаимосвязи деятельности и общения (Б.Т. Ананьев, 1969, 2001; Л.С. Выготский, 2005; К.К. Платонов, 1986; Л.С. Рубинштейн 1989);

- Системно деятельностный подход и теория общения и межличностных отношений (М.И. Лисина, 1989; Е.О. Смирнова, 2008);

- Теории развития социальных навыков (Л.С. Выготский, 1968; В.И. Загвязинский, 1984, 2001; П.Ф. Каптерев, 1999; А.Н. Леонтьев, 1983, С.Л. Рубинштейн, 1989; Д.Б. Эльконин, 1999, и др.);

- Теории личностного развития детей (Б.Г. Ананьев, 1964; А.Г. Асмолов, 1979; А.А. Бодалев, 1995; Л.А. Божович, 1968, 1997; А.А. Венгер, 1990; Л.С. Выготский, 1905; А.А. Леонтьев, 1997; Б.Д. Парыгин, 1971; А.В. Петровский, 1993; С.Л. Рубинштейн, 1973 и др.);

- Учения о формировании межличностного понимания у детей с особенностями развития (Н.С.Щанкина, 2001; Л.М. Шипицына, 2012; М.Ф. Симкин, 2007; П.О. Омарова, 2009 и др.);

- Теория генезиса детского общения (А.А. Бодалев, 1994; Л.А. Венгер, 1998; Л.Н. Галигузова, 1996; М.И. Лисина, 1986; Е.О. Смирнова, 2000 и др.);

- Психокоррекционные технологии и методы коррекции коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с особенностями развития (Е.В.Захарова, 2014; Е.А. Кошелева, 2012; Д.В. Буфетов, 2009 и др.);

- Методы коррекции у детей с расстройством аутистического спектра (Н. Вилиамс, 2010; С. Самар, 2013; Л. Голдберг, 2013; Д. и С. Бэттс, 2006).

Для реализации целей и поставленных задач, проверки гипотезы нами были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические (анализ литературы по проблеме исследования).
2. Эмпирические (изучение психолого-медико-педагогической документации, наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, тестирование, эксперимент).
3. Методы качественной и количественной обработки данных и интерпретация результатов эмпирического исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).
2. «Диагностика межличностного общения» (ДМО) Л.Н. Собчик (1990) – методика направлена на исследование стилей межличностных отношений.
3. «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера – изучение уровня коммуникативного контроля.

**Организация исследования.** Базой исследования явилось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №149» г. Красноярск. В эксперименте участвовало 15 учащихся 7-х и 8-х классов, в возрасте 13 – 15 лет. В исследовании принимали участие подростки с клиническим диагнозом F84 «Детский аутизм» и F84.1 «Атипичный аутизм».

Исследование проводилось в период с 2018 г. по 2020 г. и осуществлялось **в пять этапов:**

**Первый этап** (ноябрь 2018 – январь 2019) включал в себя изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ понятийно-терминологической системы и методологии исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы и задач.

**Второй этап** (февраль 2019 – март 2019) составление плана исследования; подбор диагностических методик.

**Третий этап** (апрель 2019 – август 2019) проведение констатирующего

эксперимента и анализ его результатов.

**Четвёртый этап** (сентябрь 2019 – май 2020) разработка и реализация программы по развитию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

**Пятый этап** (июнь 2020 – сентябрь 2020) обработка результатов формирующего эксперимента, обобщение теоретических положений и экспериментальных выводов, корректировка текста работы и ее оформление.

**Теоретическая значимость** нашей работы определяется тем, что её результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что данные, полученные в ходе экспериментального исследования и их качественная интерпретация, позволяют определить содержание программы, направленной на развитие коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра. Представленные в магистерской диссертации материалы могут быть использованы специалистами (педагогами, психологами), работающими с данной категорией детей в образовательных учреждениях системы среднего образования для развития навыков общения.

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

1. Моисеева М.П. Йога как способ коррекции нарушений развития детей с аутизмом. // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 24 апреля 2019 г. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – С. 84-86.



2. Моисеева М.П. Роль иностранных языков в образовании и развитии коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра. // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 15 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – С. 43-44.

3. Bardetskaya Ya.V., Moiseeva M.P. The effect of adaptive yoga classes on the psychosomatic characteristics of children with autism spectrum disorder. // Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration». May 14, 2020. Beijing, PRC. P. 85-88.

**Структура и объем магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 129 источников, включает 4 таблицы, 14 гистограмм.

## ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Понятие коммуникативных навыков в психологии и педагогике

Слово «коммуникация» – одно из многих иностранных слов, которые в настоящее время широко употребляются в русском языке. Оно происходит от латинского слова *communico*, что означает «делаю общим, связываю, общаюсь», поэтому наиболее близким к нему по значению является русское слово «общение» [32].

По мнению Лисиной М.И. общение характеризуется как «...взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [66].

Человек – существо социальное, его развитие обусловлено взаимодействиями с другими членами общества. Так или иначе, взаимодействие свойственно всем живым существам, но у человека оно приобретает другие свойства, так как межличностная коммуникация осознанна и обусловлена речью.

Общение играет важнейшую роль в структуре социального бытия человека, в развитии человеческой психики, личности, индивидуальности. Общение - условие и важнейший фактор психического развития человека.

«Без анализа многомерного полифункционального процесса нельзя сконструировать научно-обоснованный методологический инструментарий для практической работы с людьми в сфере обучения и воспитания, производительного труда, отдыха, быта, обеспечения здоровья людей» [18].

Л. С. Выготским было выдвинуто и разрабатывалось положение о том, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [30].

Способность к коммуникации, это целый комплекс, состоящий из индивидуальных и психологических особенностей, существующий на основе

коммуникативных задатков, определяющих успешность коммуникативной деятельности. Состав коммуникативных способностей включает в себя ключевые и вспомогательные элементы. Ключевые (основные) элементы включают в себя гностические, экспрессивные способности, вспомогательные (дополнительные), общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи [3].

Различные исследования доказали, что общение с ребенком является одним из составляющих факторов развития коммуникативных умений и навыков. Однако не менее значимым является общение ребенка со сверстником. Именно в связи со становлением общения со сверстниками и его развитием в школьном возрасте обостряется необходимость дальнейшего овладения нормами взаимоотношений между людьми. В общении со взрослыми ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, - обогащает его, приобретает не только новые знания, но и формирует адекватное представление о себе.

Коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений (Л.Я. Лозован).

Коммуникативное общение проявляется через действие личности, обмен информацией, обмен переживаниями. Успех этого процесса зависит от того как изначально формируются коммуникативные навыки.

Коммуникативные навыки являются индивидуально – психологическими свойствами личности ребенка. Эти навыки влияют на успешную социализацию и адаптацию ребенка.

Коммуникативные навыки, умения воспринимать и понимать информацию, умения соблюдать очередность общения, верная реакция на речь других, умения объяснять, выражать свои мысли, произносить четко звуки, умения задавать и отвечать на вопросы.

Гармоничное и успешное общение является основным условием для развития и совершенствования коммуникативных способностей личности в любом возрасте. Процесс общения является сложным процессом, который включает в себя множество условий и факторов. Е.А. Смирнова отмечает, что «от условий, необходимых для развития речевой коммуникации, напрямую зависит успешность или не успешность общения» [108].

В настоящее время проблема сформированности коммуникативных умений и навыков является одной из ведущих среди сверстников. Они замкнуты, и не умеют пользоваться конкретными умениями. Необходимо формировать коммуникативные навыки с учетом индивидуальных особенностей детей, с учетом их индивидуального развития. Дети не умеют слушать и слышать, поэтому с раннего возраста необходимо формировать и развивать коммуникативные навыки и умения.

Анализ литературы показал, что «коммуникация» и «общение» связаны, но общение рассматривается гораздо шире, чем коммуникативные навыки. Так как коммуникативные навыки это набор определенных умений.

На современном этапе коммуникативным навыкам отводится важная роль в психологии, педагогике, логопедии, психолингвистике, онтолингвистике и многих других науках. А.А. Маркина подчеркивает, что «освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, рассматривается в качестве основного содержания и важнейшей задачи обучения» [73].

Исходя из этого, навык является некоторым фундаментом умения, сложившегося на его основе посредством полученных знаний в процессе обучения.

В современной педагогике и психологии понятие коммуникативных навыков рассматривается с разных точек зрения.

С точки зрения психологии, коммуникация – это процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении [23]. Тоже самое, но другими

словами говорит Н.И. Семечкин, «коммуникация – это передача того или иного содержания от одного сознания (индивидуального или коллективного) к другому посредством знаков» [107]. Как можно понять из двух этих определений, процесс коммуникации, на практике является процессом обмена информацией, идеями и т.д. между людьми.

Традиционно знания, умения и навыки рассматриваются в педагогике как взаимосвязанные составляющие. Приобретенные знание и навыки позволяют применять способ выполнения действия. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием, по мере дальнейшей тренировки, направленной на решение новых задач, происходит преобразование уже сложившегося умения в усложненный навык и т.д. При этом само действие выполняется без непосредственного соотнесения со знаниями, процесс выполнения происходит автоматически.

Для целого ряда наук, проблема общения была и остается актуальной. Общение является объектом изучения педагогов (В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик и др.), философов (А. А. Брудный, Л. П. Буева, Е. А. Злобина, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковнин и др.). Несомненно, особо актуальной проблема общения является для психологов (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, А. В. Запорожец, Г. А. Ковалев, И. С. Кон, Я. Л. Коломенский, И. А. Коробейников, В. Л. Леви, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, М. И. Лисина, Н. Н. Обозов, В. Н. Панферов, В. В. Рыжов, Е. О Смирнова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.).

В дидактике на особую роль общения в обучении указывают труды Е. А. Дмитриева, Л. В. Занкова, И. Я. Лернера; на единство познания и общения в обучении - труды Ю. К. Бабанского, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина; на определение обучения как организованного процесса общения - труды В. К. Дьяченко, Л. И. Карлинской, Х. И. Лийметс.

В западной психологии и философии различные концепции межличностного общения были выдвинуты такими исследователями, как Дж.

Дьюи, В. Кукартц, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, К. Роджерс, А. Маслоу, Ж. Пиаже, Л. Колберг, А. Бандура, У. Бронфенбреннер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Левин, Ф. Хайдер.

В европейской педагогике понятие коммуникации легло в основу систем П. Наторпа, М. Монтессори, С Френе.

Сложность проблематики общения и большой интерес к ней со стороны науки выражается в многообразии подходов к пониманию сущности общения. Так, по мнению А. А. Бодалева, общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга [18].

По определению Б. Ф. Ломова, общение выступает как процесс взаимодействия субъектов (подчеркнем взаимодействия), поэтому оно не может быть описано в терминах просто воздействий или действий [102].

Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Курбатова и другие отечественные исследователи считают, что процесс коммуникации нельзя сводить только к процессу передачи кодированной информации, по их мнению, коммуникация носит деятельный, диалогический характер, что присуще также общению. Д.Б. Эльконин рассматривает общение как особый вид деятельности.

В психолингвистике коммуникация отождествляется с коммуникативной деятельностью, т.е. деятельностью общения (И.А. Зимняя, М.И. Лисина, Г.А. Андреева). Как считает И.А. Королева, «данное понимание коммуникации основывается на методологических положениях, которые характеризуются непрерывностью общественных и межличностных отношений, в этом и отражается характер коммуникации» [45].

Связь общения с личностными характеристиками, составляющими сущность коммуникативных умений, максимально ярко прослеживается в предложенном Б. Д. Парыгиным определении: «Общение - сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как

процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [98].

Итак, коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведенное до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения.

Таким образом, коммуникативными являются навыки в области понимания и использования языковых и речевых единиц в устной и письменной формах речи в процессе развертывания высказывания (текста).

Коммуникативные навыки являются составным компонентом коммуникативной компетенции. Они формируются и усваиваются на основе осознания мотива, цели, выполнения структурированной последовательности действий, контроля результата (реализации мотива, достижения цели) в каждом виде речевой деятельности в процессе целенаправленного обучения и усвоения необходимой совокупности знаний.

## **1.2. Особенности общения детей в подростковом возрасте**

Принимая во внимание основное методологическое положение специальной психологии и педагогики о том, что аномальное развитие психики подчиняется основным закономерностям в развитии психики нормального ребенка, охарактеризуем сначала современные психолого-педагогические представления об особенностях общения детей подросткового возраста в норме.

Подростковый возраст принято понимать как особый период онтогенетического развития человека, своеобразие которого заключается в его промежуточном положении между детством и зрелостью. Он охватывает достаточно длительный период жизни человека. Его начало приходится на

11-12 лет, а заканчивается, в зависимости от индивидуальных особенностей от 15 до 17-18 лет.

Все составляющие личности подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности поведения и личности подросткового возраста.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является коммуникативная, она становится одним из важнейших факторов формирования личности. Особенность общения в подростковом возрасте – дальнейшее освоение взаимоотношений между людьми, но уже на более высоком уровне, по сравнению с предыдущими этапами развития [58].

Выготский Л.С. предлагает рассматривать подростковый возраст с точки зрения интересов, определяющие структуру направленности реакций. Например, особенности поведения подростков (падение школьной успеваемости, ухудшение отношений с родителями др.) можно объяснить коренной перестройкой всей системы интересов в этом возрасте [26].

Эльконин Д.Б., называет подростковым возрастом период 11-17 лет, основываясь на критерии смен ведущих форм деятельности. Но подразделяет его на два этапа: средний школьный возраст (11-15 лет), когда ведущей деятельностью является общение, и старший школьный возраст (15-17 лет), когда ведущей становится учебно-профессиональная деятельность [124].

Следует отметить, что Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин рассматривали подростковый возраст как в норме стабильный, несмотря на то, что реально он может протекать весьма бурно. Временем, отделяющим подростковый возраст от младшего школьного и юношеского, Л.С. Выготский считал кризисы 13 и 17 лет, соответственно. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова рассматривают возраст 11-12 лет, как переходный от младшего школьного к подростковому периоду. Кризисом, отделяющим подростковый возраст от



юношеского, Д.Б. Эльконин считает кризис 15 лет, а отделяющим юность от взрослости - кризис 17 лет.

А. В. Мудрик, характеризуя общение школьников, выделяет следующие их виды:

- межличностное общение (когда цель общения только удовлетворение потребности в общении). Таким общением можно считать то, которое складывается у школьников в процессе взаимодействия их с окружающими людьми вне деятельности;

- ролевое общение (когда общение возникает в каких-либо сферах жизнедеятельности школьников). Ролевое общение осуществляется в процессе различных видов деятельности, познания, игр, организованных взрослыми.

В зависимости от характера отношений участников деятельности к ее цели и друг к другу между ними складывается партнерское или товарищеское общение. Под товарищеским общением предполагается наличие взаимопомощи, доброжелательности и заинтересованности участников в достижении общей цели [83].

В подростковом возрасте у ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям. Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подтвержден влиянию группы, ее ценностей; у него возникает большое беспокойство, если подвергается опасности его популярность среди сверстников.

Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость.

Подростки чаще начинают опираться на мнение своих сверстников. Если у младших школьников повышенная тревожность возникает при контактах с незнакомыми взрослыми, то у подростков напряженность и тревога выше в отношениях с родителями и сверстниками. Стремление жить по своим идеалам, выработка этих образцов поведения может приводить к столкновениям взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. В связи с бурным биологическим развитием и стремлением к самостоятельности у подростков возникают трудности и во взаимоотношениях со сверстниками.

Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность в себе.

В специальной педагогике формирование общения (в том числе коммуникативных умений и навыков) рассматривалось в рамках изучения детей с различными нарушениями в развитии. Помимо существующих исследований проблем общения детей с расстройством аутистического спектра, достаточно распространены изучения коммуникации у детей с нарушениями слуха и зрения (Р. М. Боскис (1953), М. И. Земцова (1956), Л. И. Солнцева (1997) и др.). Особенности общения у умственно отсталых детей изучали О. К. Агавелян (1989, 1999), М. Г. Агавелян (1998), Д. И. Бойков (1994), Б. Ф. Зейгарник (1971) и др.

Трудности контакта с другими людьми, в первую очередь с ровесниками, составляют одну из сложных и наиболее дезадаптирующих проблем детей с расстройством аутистического спектра.

С наступлением подросткового возраста на первый план в поведении выступают трудности произвольной организации, специфические речевые особенности и, конечно, проблемы в сфере общения. Причем стремление к равноправному общению в среднем и старшем школьном возрасте только

возрастает, однако возможности подростка с расстройством аутистического спектра в общении остаются крайне ограниченными [59].

В чем состоит эта ограниченность? Прежде всего она касается возможности диалога: недостаточен учет желаний собеседника, его готовности к общению (связано это с трудностями эмпатического чувствования другого человека); нет готовности соблюдать элементарную очередность слушания-говорения; недостаточно понимание неписаных законов, конвенционального характера каждого конкретного коммуникативного акта – о чем здесь и сейчас принято говорить, а о чем нет, какие нормы вежливости являются необходимыми, а какие в данный момент не нужны и даже выглядят карикатурно, и т.д. Такое непонимание определяет коммуникативную наивность, бесхитрость подростка с расстройством аутистического спектра.

Плохая ориентировка в обратной связи от партнера по общению определяет монологичность детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, которая является конкретным проявлением более широкой и фундаментальной их неспособности – к гибкому учету новизны в среде и изменению собственного поведения в соответствии с внешними изменениями. Такие подростки бывают слишком аффективно захвачены собственными переживаниями, интересами; это создает у собеседника ощущение запрограммированности, исходной заданности, недостаточной спонтанности и гибкости его поведения [92].

Как и в более ранних возрастах, патологически быстро возникает пресыщение в общении. Подросток с расстройством аутистического спектра может приближаться к собеседнику, перебрасываться одной-двумя репликами и уходить в сторону, повторяя такую процедуру многократно (даже в общении с человеком, которому он доверяет и с которым установлена прочная психологическая связь); в случае групповой коммуникативной ситуации пресыщения могут выглядеть как многократные выходы участника, например, из-за стола и возвращения в общий круг (стоит

ещё раз подчеркнуть, что это характерное поведение в психологически комфортных условиях) [87].

Еще одна значительно затрудняющая общение особенность – катастрофически низкая стрессоустойчивость. Любая неожиданность, трудность, неприятность, собственный неуспех могут вызвать по крайней мере состояние растерянности и пассивное ожидание внешней помощи, в худшем случае – спровоцировать страх, импульсивное агрессивное действие (вербальное или физическое, направленное вовне или на себя), усиление стереотипий.

Все это делает спонтанное общение подростка с расстройством аутистического спектра со сверстниками и взрослыми очень труднодоступным, по крайней мере – резко ограничивает его возможности. Однако для продвижения в развитии любому ребенку школьного возраста, в том числе с РАС, обязательно нужен определенный опыт пребывания в формальной детской группе (классе, кружке и т.п.). Несмотря на всю сложность выполнения групповой роли, только находясь в реальной группе, ребенок получает толчок в развитии произвольности, самообладания, гибкости, усложнении форм общения.

Иногда (к сожалению, достаточно редко) подросток, страдающий расстройством аутистического спектра, удачно «вписывается» в какой-нибудь кружок (группу, секцию, клуб), объединяющий ребят с общими интересами и руководимый терпеливым педагогом-взрослым, умело сплачивающим детскую группу. Чаще, однако, такой подросток оказывается в изоляции от сверстников, особенно если педагоги, идя по пути наименьшего сопротивления, выводят учеников с РАС полностью на домашнее обучение, поскольку им трудно «удержаться» в классе.

Все это заставляет говорить о важности групповой работы с детьми-школьниками и подростками, страдающими расстройством аутистического спектра. Специально организованное общение в группе отвечает двум важнейшим условиям. С одной стороны, оно психологически безопасно для

участников, с другой – постоянно ставит перед ними новые, достаточно сложные адаптационные задачи: необходимо следовать групповым нормам, принимать неизбежную непредсказуемость группы, наконец, просто учиться быть одним из участников, частью общего группового процесса.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра**

Проблема расстройств аутистического спектра (РАС) привлекает широкое внимание мировой общественности в связи со значительным увеличением их распространенности и существенными трудностями коррекции. В настоящее время существуют данные о 2% частоте встречаемости аутистических расстройств среди детей 6-17 лет [127].

В современной зарубежной литературе представлено большое количество методик, позволяющих оценить особенности коммуникативных, социальных, игровых навыков у детей и подростков с расстройством аутистического спектра. Выделяются три основных подхода к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом: психоаналитический (R. Ekstein, В. Bettelheim), бихевиористский (E.G. Carr, L. Goetz, O.I. Lovaas), психолингвистический (J. MacDonald, H. Tager-Flusberg).

В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Описаны отдельные приемы по формированию коммуникативных навыков. Отмечается недостаток стандартизированных диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка с расстройством аутистического спектра. Остаются актуальными вопросы о методах и приемах педагогической

коррекции, разработке коррекционных программ, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом [106].

Так, например, изучая проблему развития личности, В. Н. Мясищев считал, что отношения личности - ее потребности, интересы, склонности - являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а прежде всего результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой, насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности, как в предметной деятельности, так и при взаимодействии с другими людьми [114].

Как отмечает Я.В. Морозова, изучение межличностных отношений у подростков с расстройством аутистического спектра дают возможность увидеть у них нарушения вербального развития [80].

Расстройство аутистического спектра является, по мнению Н.Л. Белопольской, специфическим состоянием развития ребенка, при котором его интеллектуальное развитие ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [14]. Эта проблема не может быть решена медикаментозно, поэтому развитие и социальная адаптация детей с РАС в большей степени зависит от воспитания и обучения.

Современные исследователи, как российские, так и зарубежные, уделяют большое внимание проблеме развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (Морозова, 1992; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Питерс, 2002; Koegel, 1995; Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Это связано, прежде всего, с тем, что нарушения в области коммуникации серьезно препятствуют социальной адаптации этой категории детей.

Спарлинг (Sparling 1991), Кьюбичек (Kubicek 1980) отмечают, что у аутичных детей наблюдаются изменения в экспрессивной, рецептивной коммуникации, глазном контакте уже в первые месяцы. При общении с родителями имеются трудности в системе взаимного обмена: недостаточная

синхронизация лицевой экспрессии, движений тела. Дети с аутизмом демонстрируют отсутствие позитивной обратной связи, необходимой для установления взаимодействия между матерью и ребенком, у них нет дифференцированных реакций в ответ на незначительные изменения в поведении матери.

По мнению Джордан, при аутизме нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних этапов развития (R. Jordan, 1993). Данная проблема проявляется с первых месяцев жизни. Результаты исследования Рикс (Ricks) показали, что все дети с аутизмом либо не имеют, либо очень рано теряют врожденную способность, свойственную нормально развивающемуся ребенку, выражать универсальные эмоции (эмоции, которые могут быть понятны всем людям) (Ricks, 1979). По мнению Рикс, аутичных детей отличает недостаток универсальных коммуникативных вокализаций, наблюдаемых при нормальном онтогенетическом развитии на первом году жизни.

Более трети детей с аутизмом мутичны, либо у них не сформирована функциональная речь. Они могут осуществлять некоторые элементарные попытки для коммуникации; укладывать руки взрослого на объект, которым они хотят манипулировать. Однако жестовая коммуникация не развивается спонтанно в качестве замены вербальным средствам коммуникации.

Часть аутичных детей овладевают речью. В этом случае экспрессивная речь развивается с отклонениями от нормы и с задержкой (Cunningham, 1968). Отмечаются следующие особенности: наличие прямых и отсроченных эхололий; трудности употребления личных местоимений (Башина, 1999; Лебединская, Никольская, Баенская, 1989; Морозова, 1990; Каппег, 1943; Rutter, 1978), часто повторяющиеся стереотипные высказывания, которые употребляются без видимого значения, специфические просодические особенности (Лебединская, Никольская, 1991; Rutter, 1978). Если речь сформирована, то она часто не используется в диалоге спонтанно, а также в соответствии с ее функциональным значением.

Основной недостаток заключается в семантическом нарушении, в непонимании значения слов, и, следовательно, невозможности использовать их в соответствии с определенным намерением и ситуацией (Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 1981). Эти недостатки у детей с аутизмом возникают вследствие когнитивных нарушений, проявляющихся в невозможности декодирования и кодирования информации и использования символических, знаковых систем для передачи сообщения. Большинство родителей детей с аутизмом начинают подозревать что с ребенком что-то не так, когда видят, что речь развивается с задержкой, или возникает регресс (Short & Schopler, 1988). Проблемы с коммуникацией, т.е. с пониманием речи и ее развитием, часто называют одной из основных причин тяжелых нарушений поведения у людей со сложными формами аутизма и умственной отсталостью (Carr et al., 1997). Отсутствие понятной, спонтанной речи в возрасте пяти лет считается поводом для неблагоприятного прогноза на будущее (Billstedt, 2007; Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2005; Howlin, Goode, Hutton, & Rutter, 2004; Shea & Mesibov, 2005).

Коммуникация и нарушения коммуникации в центре самой сути аутизма. Хотя у всех людей с РАС есть нарушения коммуникации, степень и характер этих нарушений могут существенно различаться.

Не смотря на разнообразие языковых способностей у детей с РАС, нарушения в области социальной коммуникации и прагматики речи встречаются у всех без исключения, независимо от возраста и уровня развития (Tager-Flusberg, Joseph, & Folstein, 2001).

Аутизм часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть людей с РАС (от 25 до 50%) имеют сопутствующую умственную отсталость, часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна. Для людей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность [91]. Из этого следует, что в развитии детей с расстройствами аутистического спектра присутствует ряд



факторов, негативно влияющих на процесс формирования коммуникативных навыков.

Трудности в развитии коммуникативной сферы детей данной нозологии заключаются в том, что, как показывают исследования ученых (Е. Р. Баенская, В. М. Башина, Ю. В. Бессмертная, О. Б. Богдашина, Л. Каннер, С. Ю. Коноплястая, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, Т. И. Морозова, С. С. Морозова, О. С. Никольская, М. В. Рождественская, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, А. В. Хаустов, М. К. Шеремет, Д. И. Шульженко и др.), ребенок с аутизмом имеет специфические проблемы в понимании самой ситуации общения и умении адекватно использовать имеющиеся у него коммуникативные навыки.

Исходя из анализа работ ученых, можно выявить закономерность, что у детей с расстройством аутистического спектра, в начале подросткового возраста развитие коммуникации начинает еще сильнее отставать от нормативного. Также наблюдается ухудшение показателей в сфере социализации.

Одним из важнейших проявлений РАС у детей являются нарушения развития речи. В первую очередь расстройства речи захватывают ее коммуникативную функцию, т.е. ребенок не использует речь, как инструмент социального взаимодействия. В тех случаях, когда речь отсутствует, невербальные средства общения не используются, как средства компенсации. В арсенале коммуникативных средств детей с РАС нет указательных жестов, которые дети без отклонений в развитии используют, показывая другим объект своего интереса или новый для них предмет. Мимика детей с РАС маловыразительна, им характерен взгляд мимо или “сквозь” собеседника.

В настоящее время достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих расстройством аутистического спектра, охарактеризованы специфические особенности их речи. Однако особенности формирования предпосылок к общению у детей с РАС изучены недостаточно. На данный момент специалистами разных стран накоплен

определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что нарушение формирования навыков общения при РАС является одной из главных проблем нарушения психоречевого развития данной категории детей. В связи с этим, в последние десятилетия формирование навыков общения у детей с аутизмом рассматривается исследователями как приоритетное направление психолого-педагогического воздействия, разрабатываются и методы коррекции нарушений навыков общения у детей данной категории. Однако охарактеризованные отдельные методические приемы, направлены не столько на формирование предпосылок к общению, сколько на развитие речи в целом. Вместе с тем, проблема диагностики нарушения формирования предпосылок общения у детей с РАС, определение критериев прогноза психоречевого развития этих детей – недостаточно разработаны.

Учитывая роль общения в формировании речи, познавательных процессов, личности детей, их социализации в обществе, можно сказать, что исследование особенностей предпосылок общения у детей с РАС, определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с данными детьми по формированию у них предпосылок общения являются приоритетными и актуальными направлениями для целого ряда наук.

Таким образом, опираясь на результаты различных исследований, подтверждаются данные, что дети и подростки, страдающие расстройством аутистического спектра, имеют дефицит адаптации (от умеренного до глубокого), проявляющийся, в том числе в сферах коммуникации и социализации. При этом наиболее затронутой является сфера коммуникации, в то время как наличие нарушений речи в большей степени связано с уровнем социализации.

При анализе литературы можно выявить следующее, что существуют разные подходы к формированию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, но при

этом нет единого мнения по использованию методов и приемов, содержания работы по коррекции особенностей коммуникативных навыков.

## Выводы по первой главе

1. Коммуникативные навыки – это структурный компонент коммуникативной деятельности, представляющий собой выполнение операций и действий общения, доведенное до автоматизма, с применением различных средств общения соответственно собеседнику, цели и ситуации общения.

Таким образом, коммуникативными являются навыки в области понимания и использования языковых и речевых единиц в устной и письменной формах речи в процессе развертывания высказывания (текста). Коммуникативные навыки являются составным компонентом коммуникативной компетенции. Они формируются и усваиваются на основе осознания мотива, цели, выполнения структурированной последовательности действий, контроля результата (реализации мотива, достижения цели) в каждом виде речевой деятельности в процессе целенаправленного обучения и усвоения необходимой совокупности знаний.

2. На современном этапе коммуникативным навыкам отводится важная роль в психологии, педагогике, логопедии, психолингвистике, онтолингвистике и многих других науках.

Различные исследования доказали, что общение ребенка со сверстником является очень значимым для его развития. Именно в связи со становлением общения со сверстниками и его развитием в школьном возрасте обостряется необходимость дальнейшего овладения нормами взаимоотношений между людьми.

3. Исследование особенностей предпосылок общения у детей с расстройством аутистического спектра, определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-педагогической работы с данными детьми по формированию у них предпосылок общения являются приоритетными и актуальными направлениями для целого ряда наук.

4. Существуют разные подходы к формированию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, но при этом нет единого мнения по использованию методов и приемов, содержания работы по коррекции особенностей коммуникативных навыков.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Организация экспериментального изучения особенностей коммуникативных навыков у подростков с расстройством аутистического спектра требует формирования выборки, подбора методологического аппарата исследования в соответствии с целью данной работы.

Согласно возрастной периодизации, подростковым принято считать возраст от 11 до 16 лет, что соответствует 5-9 классам обучения в средней школе. Для исследования решено было остановиться на учащихся 7-х и 8-х классов, что соответствует возрасту 13 – 15 лет и, по мнению исследователей, этот возраст является сензитивным для формирования коммуникативных навыков, способствующих эффективному общению. Количество детей с разными заболеваниями в одном классе устанавливает пункт 8.1 СанПиН детей с ОВЗ. Предельная наполняемость зависит от вида заболевания ребенка и варианта образовательной программы. Не более 2-х обучающихся с расстройством аутистического спектра в классе в условиях инклюзии. Максимальное количество учеников в инклюзивном классе, не более 20 человек, при условии, что там будет не более 1 человека с РАС, и не более 15 учеников, при условии, что там будет два ученика с РАС, что обусловлено особенностями воспитания и обучения детей с данным расстройством.

Базой исследования явилось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №149» г. Красноярск. Выборка была сформирована из 15 учеников (10 мальчиков и 5 девочек) из шести 7-х классов, в возрасте 13 – 14 лет и четырех 8-х классов, в возрасте 14 – 15 лет. В исследовании принимали участие подростки с клиническим диагнозом F84 «Детский аутизм» и F84.1 «Атипичный аутизм».

Цель исследования заключалась в изучении особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (13 – 15 лет);
2. Схожесть клинической картины нарушения – диагноз F84 «Детский аутизм» и/или F84.1 «Атипичный аутизм».

Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный.
2. Диагностический.
3. Аналитический.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе исследования осуществлялся анализ психолого-медико-педагогической документации: личных дел, медицинских карт, историй развития, психологических характеристик, заключений и протоколов обследований на каждого учащегося, принимавшего участие в обследовании.

Также, значимую роль в экспериментальном изучении на этом этапе имел метод наблюдения. Данный метод применялся для изучения естественного поведения подростков и позволил получить более полную и целостную картину происходящего. Во время наблюдения внимание обращалось на манеру общения, высказывания подростков с расстройством аутистического спектра, их интонации, жесты и физический контакт (касания, рукопожатия, толчки, удары, стереотипные движения и т.д.). Метод наблюдения позволил дополнить результаты диагностического обследования, полученные с помощью психодиагностических методик.

Второй этап – диагностический. С целью исследования особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством

аутистического спектра нами были использованы следующие диагностические методики:

- «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).
- «Диагностика межличностного общения» (ДМО) Л.Н. Собчик.
- «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера.

Третий этап - аналитический. На данном этапе экспериментального исследования были проанализированы данные, полученные на предыдущих этапах исследования, выделены особенности проявления коммуникативных навыков у подростков с расстройством аутистического спектра.

### **1. «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)**

Данная методика направлена на оценку уровня общительности, коммуникативности и дает возможность определить уровень коммуникабельности человека, его способности устанавливать, поддерживать и сохранять хорошие личные и деловые взаимоотношения с окружающими людьми.

Испытуемому предлагаются 16 вопросов, отвечать на которые следует, используя три варианта ответов – «да», «иногда» и «нет». Вопросы направлены на описание типичных или предпочитаемых типов поведения в различных ситуациях межличностного взаимодействия. Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

В.Ф. Ряховский выделил семь уровней коммуникабельности: самый низкий, затрудняет взаимодействие, самый высокий является болезненным, отталкивающим людей. Согласно представлению В.Ф. Ряховского, оптимальный уровень коммуникабельности находится в пределах от 9 до 24 баллов. Опросный лист и регистрационный бланк методики представлен в приложении А.



## 2. «Диагностика межличностного общения» (ДМО) Л.Н. Собчик

Для исследования стилей межличностных отношений была выбрана методика «Диагностика межличностного общения (ДМО)» Л.Н. Собчик. Метод диагностики межличностных отношений представляет собой опросник, в котором короткие характеристики отражают индивидуальный стиль общения конкретного человека с окружающими. В зависимости от заданной инструкции методика может выявлять:

- 1) субъективную оценку «Я» в сопоставлении с идеалом своего «Я»;
- 2) оценку других лиц, включенных в эксперимент при изучении малой группы, характеристики которых также можно рассматривать в сравнении с идеалом;
- 3) конгруэнтность или напряженность отношений в малой группе — будь то семья, коллектив, команда и т.д.

Основой для создания методики послужил тест американского психолога Т. Лири [129], последователя идей Г.С. Салливена. Оппонируя своему учителю Зигмунду Фрейду, выводящему свойства личности в основном из проблем раннего детства в контексте неосознанных эротических переживаний, Салливен (Sullivan H.S., *The Interpersonal Theory*, New York, 1953) понимал формирование личности как процесс, в котором важнейшая роль отводится мнению значимых для данного индивида окружающих лиц, под влиянием которых происходит его персонификация, то есть формирующая личность идентификация со значимыми другими.

В процессе взаимодействия с окружением личность проявляется в определенном стиле межличностного поведения. Реализуя потребность в общении и в осуществлении своих желаний, человек соотносит свое поведение с оценками значимых других на уровне осознанного самоконтроля, а также (неосознанно) с символикой идентификации.

Основываясь на данной концепции, американский психолог Тимоти Лири систематизировал свои эмпирические наблюдения в виде 16 вариантов

межличностного взаимодействия и использовал свою методику в основном в условиях клиники.

В своей методике Л.И. Собчик предлагает свою типологию устойчивых личностных свойств, проявляющихся в межличностном взаимодействии. Согласно ее типологии, исследуются следующие типы межличностного взаимодействия: властно – лидирующий; независимо – доминирующий; прямолинейно – агрессивный; недоверчивый – скептический; покорно – застенчивый; зависимо – послушный; сотрудничающе – конвенциальный; ответственно – великодушный.

Полученные баллы переносятся на дискограмму, которая показывает совокупность взаимоотношений всех стилей взаимодействия. Интерпретация данных должна опираться главным образом не на абсолютные величины приведенных показателей, а на совокупность их взаимоотношений.

По специальным формулам определяются показатели по двум обобщенным факторам: доминирование и дружелюбие.

$$\text{Доминирование - подчинение} = (I - V) + 0,7x (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбие - агрессивность} = (VII - III) + 0,7x (VIII - II - IV + VI)$$

Сочетание показателей доминирования и дружелюбия может быть представлено в вариантах, описывающих индивидуальный стиль межличностного поведения:

- доминирование – дружелюбие;
- доминирование – агрессивность
- подчинение – дружелюбие
- подчинение – агрессивность

Отрицательный знак показателя соответствует подчинению и агрессивности, положительный – доминированию и дружелюбию.

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различия между представлениями о социальном «Я» разных людей. На основании этого можно определить индексы точности рефлексии, степень расхождения представлений индивида

о себе самом и представлений о нем других лиц. Методический прием позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации, групповой психотерапии и социально-психологического тренинга.

Методика ДМО Л.Н. Собчик может использоваться с целью изучения представлений и оценки личностью как своего реального, так и идеального социального «Я». В этом случае предполагается использование метода корреляционного анализа (метод ранговой корреляции) для определения степени связи этих представлений (оценок). Заслуживает внимания вариант использования ДМО для диагностики согласованности супружеских представлений, детско-родительских отношений.

Инструкция заключается в том, что человеку необходимо представление о себе посредством 128 характеристик, при этом требуется дать ответ в форме согласия (ответ «ДА») или несогласия (ответ «НЕТ»). В соответствии с ключом ответы распределяются по 8 октантам, которые соответствуют типам межличностного взаимодействия Л.Н. Собчик. Опросный лист и регистрационный бланк методики представлены в приложениях Б.

### **3. «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера**

Методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

Тестовый материал представляет собой 10 вопросов, на которые оцениваются посредством вопросов «Верно» или «Неверно». Ответы, соответствующие ключу, суммируются, и определяется уровень коммуникативного контроля. Опросный лист и регистрационный бланк методики представлены в приложениях В.

## **2.2. Анализ результатов исследования**

С целью изучения особенностей развития коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, нами была проанализирована соответствующая выборка на основании психолого-медико-педагогической документации на каждого обучающегося. Результаты исследования представлены в таблице 1 Приложения Г.

По результатам проведенного исследования установлено, что все испытуемые имеют схожесть клинической картины нарушения «F84 “Детский аутизм” и F84.1 “Атипичный аутизм”, а также схожесть показателей возраста: 13-15 лет.

Из общего числа испытуемых, 13 подростков – из полных семей, 2 испытуемых – из неполных семей, у всех испытуемых есть братья и/или сестры. Успеваемость у 14 испытуемых на удовлетворительном уровне, хорошо учится 1 подросток из группы испытуемых.

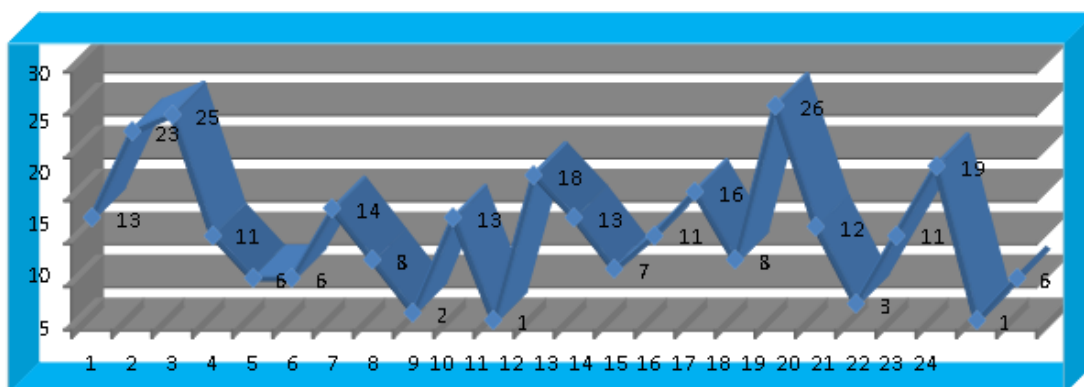
Организация диагностического исследования была основана на согласии родителей или опекунов подростков с расстройством аутистического спектра, добровольном согласии самих подростков. Исследование проводилось групповым методом, с помощью заполнения анкет-опросников, на протяжении всех этапов исследования в группе испытуемых присутствовал педагог-психолог.

Прежде, чем перейти к анализу данных обследования, представим общую характеристику принявших в нем участие подростков, отражающую их отношение к заданиям и особенности эмоционально-волевой сферы.

Большинство подростков с расстройством аутистического спектра вступало в контакт неохотно, часто он носил формальный характер. Если дети, в редких случаях, самостоятельно пытались инициировать контакт, то применяли для этого специфические способы (цитирование героев из мультфильмов, речевые и двигательные стереотипии), обычно не используемые людьми как средства коммуникации.

Результаты диагностики по первой методике «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский) представлены на рисунке 1.

Среднее значение уровня общительности по группе подростков с расстройством аутистического спектра равно 11,4 балла, что относится к высокому уровню.



**Рисунок 1 – Результаты изучения выраженности уровня общительности у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского, в баллах**

Результаты распределения общительности по уровням выраженности представлены на рисунке 2.

Итак, общение подростков с расстройством аутистического спектра распределилось по категориям следующим образом:

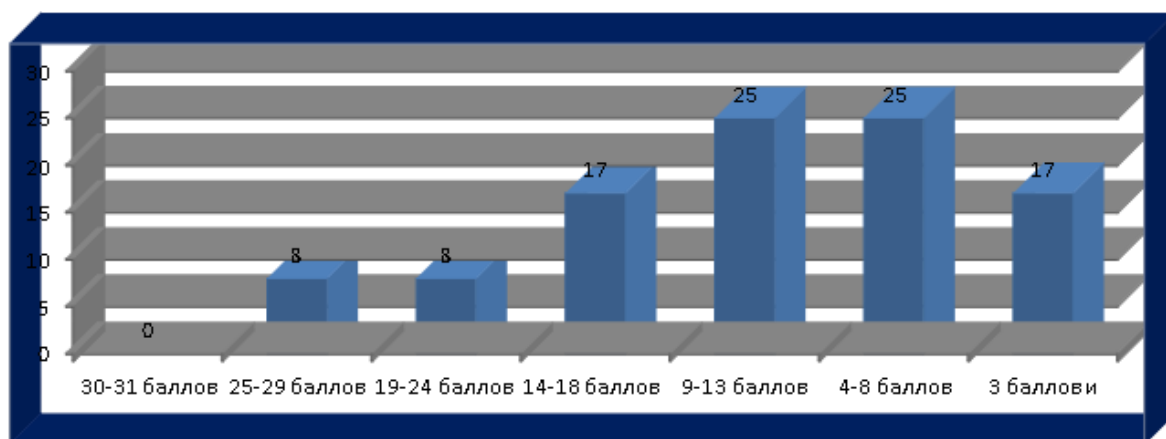
- абсолютно некоммуникабельные подростки в исследуемой выборке отсутствуют;
- замкнутость, неразговорчивость, предпочтение одиночества у 8% (2 человек), при таком уровне общительности свойственно в ситуациях

необходимости вступать в контакт, выходить из равновесия;

- у 8% (2 человек), несмотря на осторожность при вступлении в контакты и избегание споров и диспутов, достаточно хороший уровень общительности и в новой обстановке он чувствует себя уверенно;

- у 13% (3 человек) нормальная коммуникабельность, в общении они проявляют любопытство, умеют внимательно слушать интересного собеседника, терпеливы и способны отстаивать свою точку зрения, охотно заводят знакомства;

- 29% (7 человек) очень общительные, иногда даже сверх меры, любопытные, разговорчивые, любят высказываться, что иногда раздражает окружающих, охотно сходятся с новыми людьми, любят быть в центре внимания, охотно дают обещания, даже если не могут их выполнить, вспыльчивые;



**Рисунок 2 – Результаты распределения общительности по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского, в %**

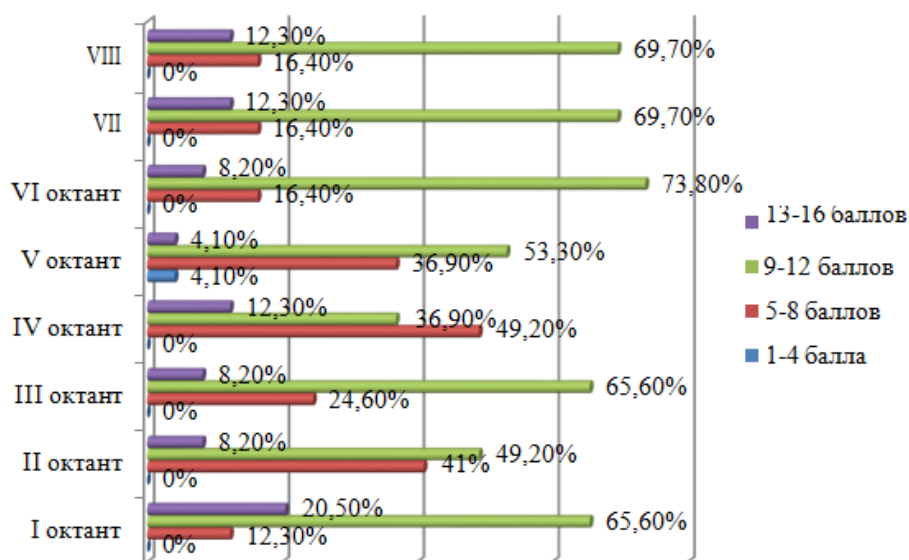
- у 25% (6 человек) чрезмерная общительность, желание быть в курсе всех дел, дискуссировать и спорить, но не на серьезные темы, болтливость сопровождается недостаточно хорошо ориентированием в теме общения, не доводят свои дела до конца;

- у 17% (4 человека) коммуникабельность носит болезненный

характер, они говорливы и многословны, вмешиваются в чужие дела, часто некомпетентны в теме общения, вспыльчивые и обидчивые, субъективны в оценке.

Далее перейдем к исследованию по методике «**Диагностика межличностных отношений**» (Л.Н. Собчик). Подростки с расстройством аутистического спектра показали недостаточный словарный запас, что проявлялось в их непонимании многих утверждений в опроснике. Подростки задавали много вопросов, нуждались в дополнительных инструкциях, путали утверждения, т.к. не всегда понимали разницу между ними, черкали в регистрационных бланках. По способам зачеркивания в регистрационном бланке видно, что в начале тестирования подростки спокойны, зачеркивание сделано твердой рукой, с равномерным нормальным нажимом на ручку. На последних вопросах зачеркивание многократное, не одной чертой, сильное с нажимом и на всю клеточку.

Результаты диагностики межличностных отношений отражены в приложении Д и на рисунке 3.



**Рисунок 3 - Результаты изучения и распределения межличностных отношений по уровням у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик, (%)**

При анализе межличностного взаимодействия учитывается, что характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов (до 12), свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Баллы, достигающие уровня 14–16, свидетельствуют о выраженных трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем октантам (0–3 балла) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого.

По гистограмме из рисунка 3 можно сделать следующие выводы:

- I октант (властно-лидирующий стиль межличностного поведения): 12,3% (2 человека) в общении показывают уверенность в себе, они упорны и настойчивы, но не обязательно лидеры; 65,6% (10 человек) в общении демонстрируют, они энергичны, компетентны, любят давать советы, требуют к себе уважения; 20,5% (4 человека) испытуемых имеют диктаторский, властный, деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Они всех наставляют, поучают, во всем стремятся полагаться на свое мнение, не умеют;
- II октант (независимо-доминирующий стиль межличностного поведения) получены следующие результаты: 41% (5 человек) испытуемым присуще адаптивное поведение в общении, которое проявляется как уверенность и независимость; 49,2% (7 человек) испытуемым присущи эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству; 8,2% (3 человека) испытуемых стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленные, расчетливые, независимые, себялюбивые. Трудности перекладывают на окружающих, сами относятся к ним несколько отчужденно, хвастливы, самодовольны, заносчивы;
- III октант (прямолинейно-агрессивный стиль общения) результаты следующие: 24,6% (4 человека) испытуемых упрямы, упорны, настойчивы и энергичны; 65,6% (9 человек) испытуемых требовательны, прямолинейны, откровенны, строги и резки в оценке других, непримиримы,



склонны во всем обвинять окружающих, насмешливы, ироничны, раздражительны. 8,2% (2 человека) испытуемых жестки и враждебны по отношению к окружающим, резки, жестки, их агрессивность может доходить до асоциального поведения;

- IV октант (недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения) результаты: 49,2% (7 человек) испытуемых критичны по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям; 36,9% (4 человека) испытуемых критичны, необщительны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности и боязни плохого отношения, замкнуты, скептически, разочарованны в людях, скрытны, свой негативизм проявляют в вербальной агрессии. 12,3% (4 человека) испытуемых отчуждены по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительны, обидчивы, склонны к сомнению во всем, злопамятны, постоянно на всех жалуются, всем недовольны (шизоидный тип характера);

- V октант (покорно-застенчивый стиль межличностного поведения) результаты следующие: 41% (5 человек) испытуемых скромны, робки, уступчивы, эмоционально сдержанны, способны подчиняться, не имеют собственного мнения, послушно и честно выполняют свои обязанности; 53,3% (9 человек) испытуемых застенчивы, кротки, легко смущаются, склонны подчиняться более сильному без учета ситуации; 4,1% (1 человек) испытуемый покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном;

- VI октант (зависимо-послушный стиль межличностного поведения) 16,4% (3 человека) испытуемых конформны, мягки, ожидают помощи и советов, доверчивы, склонны к восхищению окружающими, вежливы; 73,8% (10 человек) испытуемых послушны, боязливы, беспомощны, не умеют проявить сопротивление, искренне считают, что другие всегда правы; 8,2% (2 человека) испытуемых резко неуверенны в себе,

имеют навязчивые страхи, опасения, тревожатся по любому поводу, поэтому зависимы от других, от чужого мнения;

- VII октант (сотрудничающе-конвенциональный стиль межличностных отношений) результаты показывают что: 16,4% (4 человека) испытуемых склонны к сотрудничеству, кооперации, гибки и компромиссны при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих; 69,7% (8 человек) испытуемых сознательно конформны, следуют условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативные энтузиасты в достижении целей группы, стремятся помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительны, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях; 12,3% (3 человека) испытуемых дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошими» для всех без учета ситуации, стремятся к целям микрогрупп, имеют развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильны (истероидный тип характера);

- VIII октант (ответственно-великодушный стиль межличностного поведения) испытуемые показали следующие результаты: 16,4% (4 человека) испытуемых ответственны по отношению к людям, деликатны, мягки, добры, эмоциональное отношение к людям проявляют в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеют подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстны и отзывчивы; 69,7% (8 человек) испытуемых ответственны по отношению к людям, принимают на себя ответственность за других (может быть только внешняя «маска», скрывающая личность противоположного типа); 12,3% (3 человека) испытуемых гиперответственны, всегда приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, навязчивы в своей помощи и слишком активны по отношению к окружающим.

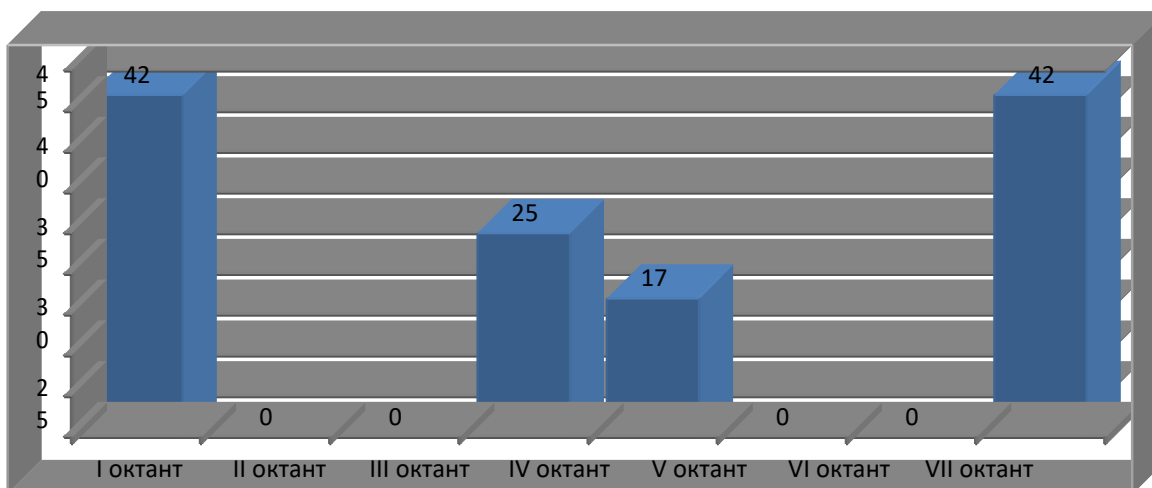
Таким образом, по результатам исследования стилей межличностного взаимодействия было выявлено, что у большинства подростков с

расстройством аутистического спектра ярко выражены акцентуации по всем стилям общения, что проявляется как:

- нетерпимость к критике;
- чувство превосходства над окружающими;
- чрезмерное упорство и недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость;
- реалистичность суждений и поступков, скептицизм и неконформность;
- обидчивость и недоверчивость, склонность к критицизму, недовольство другими и подозрительность;
- полная покорность и повышенное чувство вины, в некоторых случаях самоуничижение;
- полная зависимость от мнения окружающих;
- несдержанность в своих проявлениях дружелюбия и слишком большое
- стремление быть причастным к интересам референтной группы;
- сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

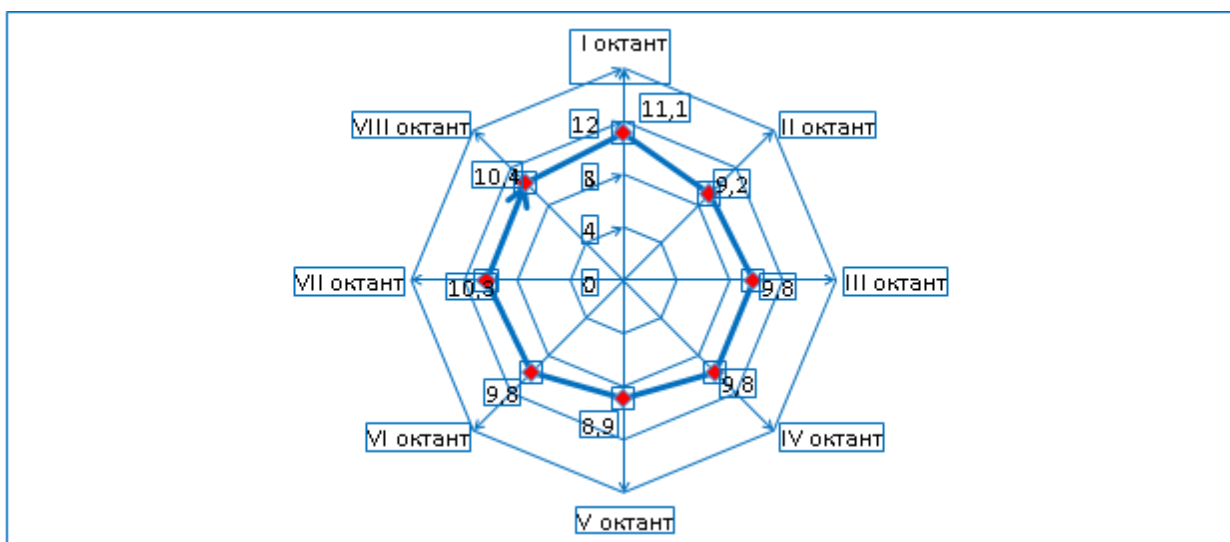
Проводя дальнейший анализ стилей межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра, были выделены показатели, соответствующие максимальному значению. Именно они выступают в качестве ведущих стилей взаимодействия и чаще всего проявляются в процессе общения. Результаты распределения ведущих стилей общения представлены на рисунке 4 (данные приведены в %).

Итак, в общении 42% (7 человек) подростков с расстройством аутистического спектра чаще всего проявляют властно-лидирующий тип межличностного взаимодействия; 25% (5 человек) – недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения; 17% (3 человека) – покорно-застенчивый стиль взаимодействия; 42% (7 человек) – ответственно-великодушный стиль общения (рисунок 4).



**Рисунок 4 – Результаты распределения ведущих стилей общения у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик, (в %)**

По средним показателям исследуемых подростков была построена дискограмма, отражающая выраженность всех стилей поведения в межличностном взаимодействии, данные отображены на рисунке 5.



**Рисунок 5 – Результаты исследования выраженности стилей межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик**

Как видно из дискограммы, выраженность стилей межличностного взаимодействия у подростков с расстройством аутистического спектра находятся на отрезке от 8 до 12 баллов, что свидетельствует о наличии акцентуаций свойств личности, проявляемых в межличностном взаимодействии.

По полученным данным (рис. 5) можно дать характеристику поведения в межличностном взаимодействии типичному подростку с расстройством аутистического спектра:

Во-первых, проявление догматизма и деспотичности, нетерпимость к критике и переоценка собственных возможностей;

Во-вторых, самодовольство, чувство превосходства по отношению к окружающим, обособленная позиция в группе;

В-третьих, чрезмерное упорство, отсутствие дружелюбия, несдержанность и вспыльчивость;

В-четвертых, обидчивость, недоверчивость, склонность к критицизму, недовольство окружающими, подозрительность;

В-пятых, полная покорность, повышенное чувство вины, самоунижение;

В-шестых, сверхкомформность, полная зависимость от мнения окружающих;

В-седьмых, компромиссное поведение, несдержанность в излиянии своего дружелюбия;

В-восьмых, гиперсоциальные установки, альтруизм, мягкосердечность, сверхобязательность.

Подводя итог вышесказанному следует, что у подростков с расстройством аутистического спектра проявляется противоречивость поведения в межличностном взаимодействии. Это может стать серьезным препятствием на пути выстраивания эффективного общения и установления контактов с окружающими.

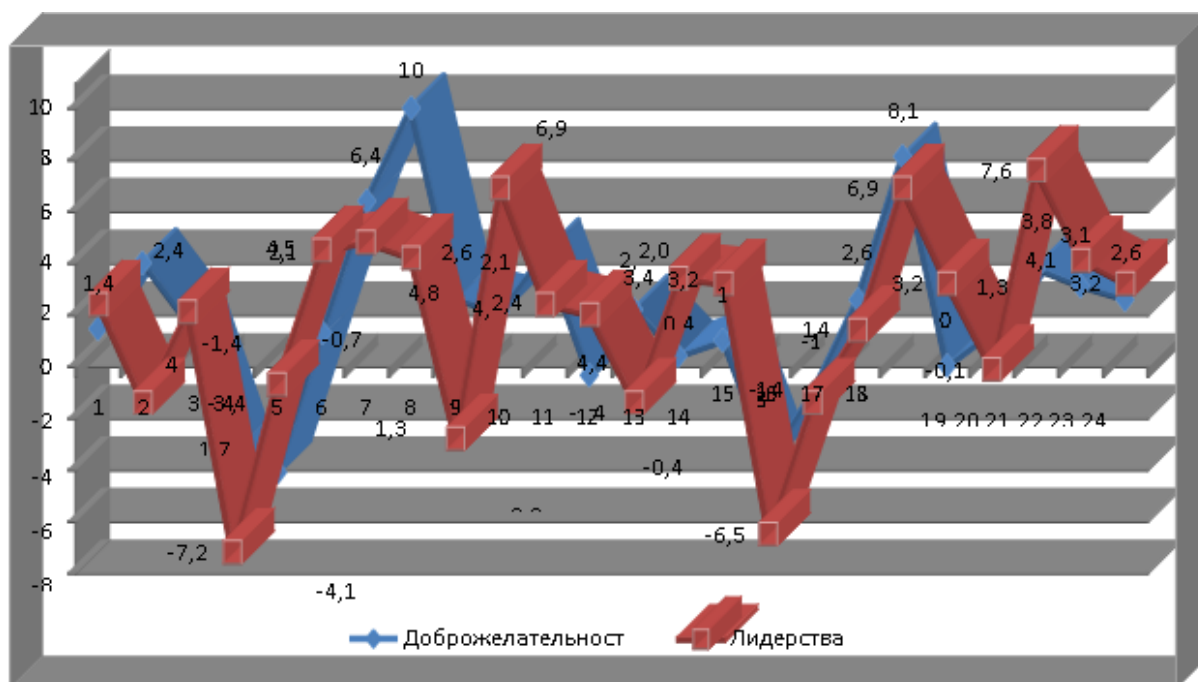
При более подробном рассмотрении интерпретации по методике, можно выделить следующее:

– выраженность по I, II, III и IV октантам свидетельствует о преобладании неконформных тенденций. В данном случае можно говорить о наличии акцентуаций по указанному параметру. Причина этого обусловлена упрямством и некритичностью, присущими подросткам с расстройством аутистического спектра.

– выраженность III и IV октантов свидетельствует о склонности к конфликтным проявлениям в общении детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

– выраженность по V, VI, VII и VIII октантам выражает склонность к подчинению и неуверенности в себе.

На приведенном ниже графике (рисунок 6) можно увидеть противоречия, которые могут проявляться при межличностном взаимодействии: тенденции к лидерству совпадают с желанием подчинения, характеристики агрессивности сопровождаются дружелюбием.



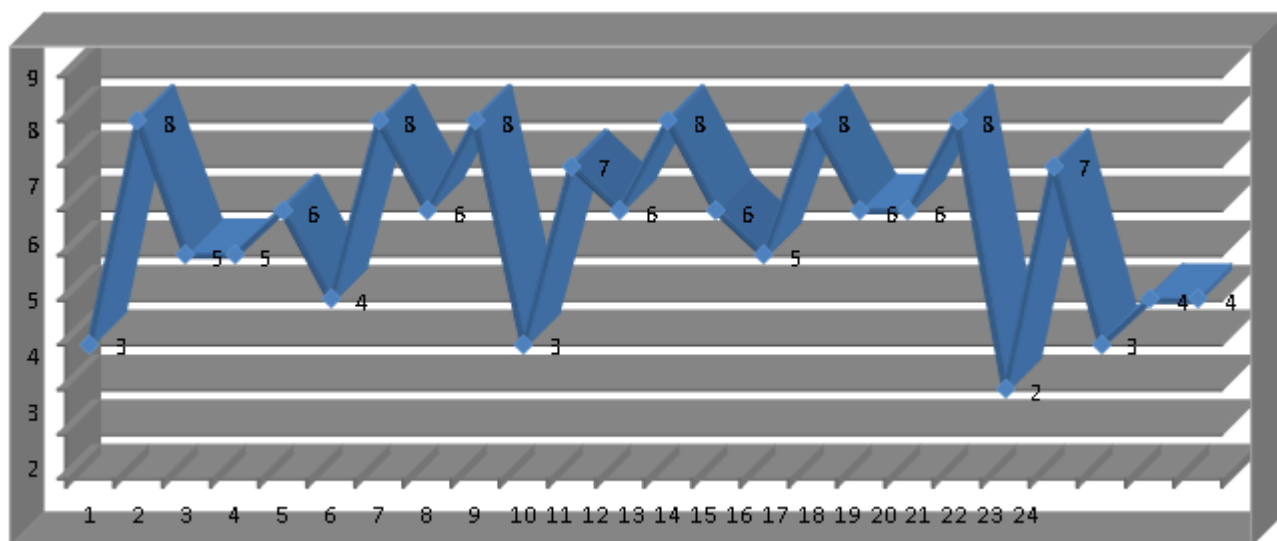
**Рисунок 6 – Результаты исследования выраженности индексов лидерства и доброжелательности у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н.**

**Собчик, в баллах**

Как видно по графикам на рисунке 6, у 79% (13 человек) положительный индекс доброжелательности, а у 67% (11 человек) положительный индекс лидерства: у 63% (10 человек) дружелюбие сочетается с доминированием, у 17% (4 человека) дружелюбие сочетается с подчинением, у 8% (2 человека) агрессивность сочетается с доминированием, у 17% (4 человека) агрессивность сочетается с подчинением.

Далее перейдем к результатам диагностики по методике «**Диагностика коммуникативного контроля**» М. Шнайдера. Результаты коммуникативного контроля представлены в баллах на рисунке 7.

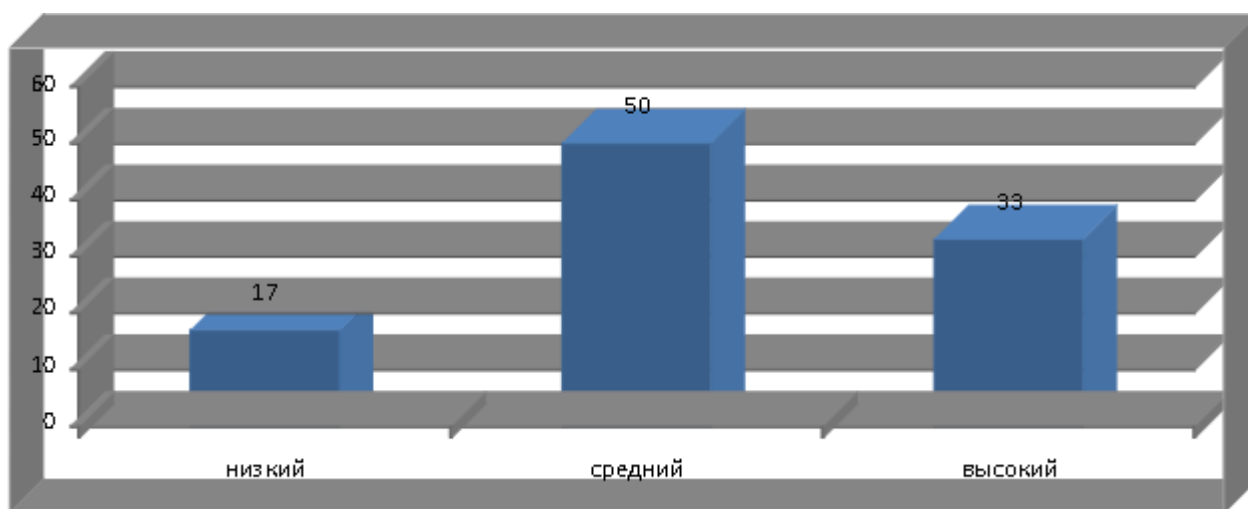
Среднее значение коммуникативного контроля 5,8 баллов относится к среднему уровню, что выражается в виде сдерживания своих эмоциональных проявлений и контролем своего поведения в соответствии с поведением партнеров по общению.



**Рисунок 7 - Результаты изучения выраженности коммуникативного контроля у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, в баллах**

На основании данных, приведенных выше, мы распределили по уровням коммуникативного контроля подростков с расстройством аутистического

спектра, полученные данные представлены в процентах в виде гистограммы на рисунке 8.



**Рисунок 8 – Результаты распределения коммуникативного контроля по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, в %**

Проанализировав данные, приведенные на гистограмме рисунка 8, можно сделать следующие выводы:

- у 17% (3 человека) подростков с расстройством аутистического спектра низкий коммуникативный контроль, который выражается высокой импульсивностью в общении, открытостью и раскованностью, при этом поведение не соотносится с поведением партнеров по межличностному взаимодействию и не всегда соответствует ситуации;

- у 50% (7 человек) подростков выявлен средний уровень коммуникативного контроля, который проявляется в межличностном взаимодействии. Для этих подростков характерна сдержанность в эмоциях. Они умеют соотносить свои реакции с поведением партнеров по общению.

- у 33% (5 человек) подростков с расстройством аутистического спектра был выявлен высокий уровень коммуникативного контроля, сопровождаемый управлением своим поведением и контролем своего



эмоционального состояния.

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующий вывод, что подростки с расстройством аутистического спектра умеют контролировать свое поведение в процессе общения с другими людьми. Но при этом, для них характерны трудности в социальных контактах, ограниченный круг общения, поверхностные, непрочные связи подростков с РАС не всегда позволяют им занять активную позицию для решения проблемы общения.

## Выводы по второй главе

1. Наше диагностическое исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №149» г. Красноярск. Выборка была сформирована из 15 учеников (10 мальчиков и 5 девочек) из шести 7-х классов, в возрасте 13 – 14 лет и четырех 8-х классов, в возрасте 14 – 15 лет. В исследовании принимали участие подростки с клиническим диагнозом F84 «Детский аутизм» и F84.1 «Атипичный аутизм».

2. Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра реализовывалось нами через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- Подготовительный.
- Диагностический.
- Аналитический.

3. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- Схожесть показателей возраста (13 – 15 лет);
- Схожесть клинической картины нарушения – диагноз F84 «Детский аутизм» и F84.1 «Атипичный аутизм».

4. С целью исследования особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра нами были использованы следующие диагностические методики:

- «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).
- «Диагностика межличностного общения» (ДМО) Л.Н. Собчик.
- «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдер.

5. Результаты констатирующего эксперимента, направленного на изучение коммуникативных навыков подростков с расстройством аутистического спектра, показали, что у всех детей данной категории имеются

коммуникативные способности, при этом отмечается разный уровень развития их компонентов и данных способностей в целом.

6. Для подростков с расстройством аутистического спектра характерны трудности в социальных контактах, ограниченный круг общения, поверхностные, непрочные связи подростков с РАС не всегда позволяют им занять активную позицию для решения проблемы межличностного взаимодействия.

7. Анализ полученных диагностических данных свидетельствует о необходимости формирования коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

### **ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

#### **3.1. Теоретико-методологические основы развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра**

Основным направлением в системе психолого-педагогической коррекции детей с аутизмом является социальная адаптация и формирование их коммуникативных навыков. Этому способствует не только получение определенных знаний, но и умение взаимодействовать с другими людьми, чему способствует повышение навыков общения.

Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Развитие коммуникативных навыков влияет на общее психическое развитие ребенка – развивает познавательную деятельность, совместную деятельность детей, является источником дополнительных впечатлений, ярких положительных эмоциональных переживаний.

Значение сформированности коммуникативных навыков становится очевидным для детей с расстройством аутистического спектра, когда отсутствие элементарных умений затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативных навыков является необходимым условием успешности в разных сферах деятельности подростков, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные, работали над вопросами развития коммуникативных навыков у подростков с расстройством аутистического спектра. В их числе Е.Р. Баенская, В.М. Башина, Н.И. Григорьева, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Эйрес (A.J. Ayres), Гринспен (St.

Greenspan), Кислинг (U. Kiesling), Ловаас (I. Lovaas), Шоплер (E. Schopler), Вэлш (M. Welch) и др.

Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра осуществляется в рамках следующих методик, направлений и приемов работы: прикладной поведенческий анализ (АВА), лечение и обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (TEACCH), терапия игрового времени С. Гринспена (DIR- метод), методика Son - Rise, уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений, холдинг терапия, методика по развитию речи Л.Г Нуриевой, сенсорная интеграция, системы альтернативной коммуникации. И относительно «молодые» методы – йога-терапия и арт-терапия. Остановимся на каждом из этих направлений более подробно.

Прикладной поведенческий анализ (Applied behavior analysis, АВА) - одна из самых известных на сегодняшний день методик, которая применяется в коррекционной работе с детьми с РАС (Ivar Lovaas, 1963). Идея терапии заключается в том, что любое поведение ведет к определенным последствиям. Если последние (т.е. последствия) ребенку нравятся, то он снова будет совершать те действия, которые привели к этому результату; если же они не нравятся ему, то - не будет. В соответствии с методикой в процессе коррекционной работы ребёнок играет роль ведомого, т.е. он (хочет того или нет) будет делать то, что требует специалист. Именно такой подход (ребёнок подстраивается под среду) приводит к тому, что ребёнок получает средства для освоения окружающего мира.

Согласно принципам АВА-терапии, для обучения какому-либо сложному навыку (речь, игра, установление визуального контакта) важно разбить его на несколько небольших действий, каждому из которых ребёнка обучают отдельно.

После того, как ребёнок освоит самые простые навыки, их соединяют в цепь, научая, таким образом, сложному действию. Обучая ребёнка, специалист дает ему определенное задание (например, поднять правую руку). Если

ребёнок не выполняет задание (или делает его неправильно) - дается подсказка (взрослый выполняет действие рукой ребёнка), а затем вознаграждение. После нескольких подобных попыток (задние - подсказка - вознаграждение) ребёнку дается возможность выполнить задание без подсказки. При правильном выполнении дается вознаграждение, при неправильном - не дается и продолжается обучение. Навык считают закрепленным, если в 80% предъявлений (в любой ситуации, а не только в учебной) ребёнок выполняет задание правильно (без ошибок).

У описанной выше методики есть ряд особенностей, среди которых:

- четкое использование поощрений и наказаний (которые могут быть достаточно строгими).
- это интенсивная программа, предполагающая от 30 до 40 часов занятий в неделю с разными специалистами: дефектологом по поведенческим навыкам, музотерапевтом, арттерапевтом. Также обязательным является специалист по методике, осуществляющий контроль (супервизор).
- данная терапия не терпит перерывов (занятия должны продолжаться даже, если ребёнок болеет, хотя бы в облегченной форме), предполагает четкое отслеживание занятий (в т.ч. и дома), строгую систему наказаний (часто настораживает и даже пугает родителей), полное послушание ребёнка и отсутствие проблем в семье (которые могут сказываться на ребёнке).

Данная методика охватывает разные сферы познания (от бытовых навыков до коммуникации). Терапия может применяться как в специальном учреждении, так и дома, и в детском кружке; используется как на индивидуальных занятиях, так и в групповых. Кроме этого, методика АВА может сочетаться с традиционными методами и методиками работы с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими сложными нарушениями.

Лечение и обучение детей с аутистическими и другими нарушениями общения (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, TEACCH) - также представляет собой одну из самых известных методик, используемую в работе с детьми с расстройством

аутистического спектра. В течение многих лет Eric Schopler с группой специалистов занимались разработкой специальных методов диагностики детей с аутизмом, а также составлением для них индивидуальных программ развития (ИПР), в основе которых лежали определенные принципы. Во-первых, проведенное исследование было ориентировано на способности и недостатки конкретного ребёнка в разных сферах познания. Во-вторых, оно создавало базис для определения «стратегий развития ребёнка», ориентированных как на «достижение краткосрочных, так и долгосрочных целей в воспитании и лечении детей». В-третьих, тренировочные задания в рамках ИПР, которая представляет собой основную последовательность работы, являются приспособленными к определенному ребёнку [125].

Сама индивидуальная программа реабилитации состоит из нескольких частей:

- 1) понимание эмоции и их причин;
- 2) понимание механизмов получения информации;
- 3) игра.

Каждая из них имеет свои этапы, определённый перечень упражнений и стимульный материал. Подбор упражнений осуществляется так, чтобы формировался не только конкретный навык, но и развивались другие способности. Развитие, в соответствии с целью программы, осуществляется по нескольким сферам: имитация, восприятие, крупная моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, элементарная познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения.

Среди особенностей программы ТЕАССН следует отметить следующее. Прежде всего, она предполагает свою диагностику (PEP - Psychoeducational Profile-Revised - Schopler, Reicher, Lansin and Marcus, 1990). Программа ТЕАССН реализуется с учетом достаточно строгой упорядоченности действий и некоторого «ритуализма» (комфортная среда, строгий распорядок дня, все вещи располагаются на определенных местах). Для усвоения определенного распорядка (а также в целях коммуникации) используют «карточки-

подсказки». Важным условием применения данной программы является возможность манипулировать окружающими предметами (т.е. вовремя их убрать, переместить) и подбирать разный сти- мультный материал. В противном случае, эффективное использование становится крайне затруднительным. Кроме того, период адаптации занимает достаточно много времени; на этом в задачу специалиста входит включиться в деятельность (стереотипии) ребёнка (а не пытается их останавливать как в методике АВА). Программа запрещает любой «нажим» на ребёнка или побуждение к деятельности.

DIR - Developmental (связанный с развитием), Individual-difference (индивидуальные различия), Relationship-based (основанный на отношениях) - концепция, разработанная одним из крупнейших исследователей в области аутизма - Stanley Greenspan. Целью DIR-метода является формирование «программы помощи», которая бы учитывала истинный уровень развития, на котором находится конкретный ребёнок, особенности переработки информации, а также взаимоотношения, направленные на его развитие. В самом названии метода заложены три понятия, которые составляют данную концепцию.

1. «Закономерности развития» (developmental), которые St. Greenspan связывает с 6 стадиями развития ребёнка:

- саморегуляция и интерес к миру (3 месяца);
- контакт и общение (5 месяцев);
- преднамеренность и двусторонняя коммуникация (9 месяцев);
- решение социальных задач, регуляция настроения и формирование самосознания (13- 18 месяцев);
- формирование символов и использование слов и понятий (24- 30 месяцев);
- эмоциональное мышление, логика и чувство реальности — возраст: 36-48 месяцев.

Здесь нужно упомянуть о стратегии Floortime (игровая терапия, которая является базовой для DIR-метода). Ее целью является создание «эмоционально



значимого взаимодействия в учебных ситуациях», которые направлены на развитие вышеперечисленных 6-ти базовых уровней развития. Отметим, что все игры имеют коммуникативную направленность. Так, уже на первой стадии взрослый стремится привлечь внимание ребёнка (ведется работа по определению того, какие звуки, ритмы, прикосновения привлекают ребёнка, вызывают у него положительные эмоции), проводятся такие игры, как «Смотри и слушай», «Успокой меня». На второй стадии продолжается подстройка под эмоции и ритмы ребёнка, взрослый так же, опираясь на стимулы конкретного ребёнка, организует взаимодействие, предлагаются игры. Например, в игре «Потанцуй со мной» специалист стремится развить у ребёнка подражание звукам, движениям и, безусловно, установить с ним эмоционально положительный контакт. При развитии целенаправленного эмоционального взаимодействия, рекомендуется к любому действию ребёнка относиться как к целенаправленному: звуки или лепетные слова, мимические выражения, наблюдаемые у ребёнка во время стереотипий, усложняются специалистом, им придаётся игровой характер (бесцельные хлопки используются для танцев, звуковые цепочки можно произносить с разной интонацией, дополнять их слов). На четвертой стадии проводится «Игра в подражание», на начальных этапах которой взрослый имитирует звуки, слова, действия, мимику ребёнка, затем стимулирует у него подражание новым; далее вводятся слова, которые направлены на получение желаемого («дай», «встань», «кукла» и т.д.). Для появления у ребёнка понятий (5-ая стадия) необходимо создавать такие ситуации, в которых ребёнку хотелось выразить свои эмоции (игра «Давай поболтаем»). На 6-ой стадии ребёнка подталкивают к тому, чтобы каждый «коммуникативный цикл» он завершал какой-нибудь идеей («Игра в режиссера» - предлагается продолжить/дополнить сюжетную линию во время ролевой игры).

2. «Индивидуальные различия» - предполагают специфические индивидуальные особенности переработки информации конкретного ребёнка.

3. «Отношения» между ребёнком и взрослым, которые возникают в процессе обучения и способствуют эффективному развитию ребёнка [54].

Методика Son - Rise была предложена родителями ребёнка с аутизмом - Барри и Самарией Кауфманами. Идея методики состоит в том, что, присоединяясь к стереотипной деятельности ребёнка, родители получают «ключ к пониманию» такой деятельности. Данный подход способствует установлению зрительного контакта, развивает совместную деятельность ребёнка и матери (или другого близкого). Он направлен на включение родителей в стереотипную игру, через что происходит формирование «активной коммуникации».

Так, кто-то из родителей или родственников, присоединяясь к стереотипной ходьбе ребёнка по комнате и произнесение звукоподражаний (например, то-то-то), начинает так же ходить по комнате и произносить те же звуки. Постепенно ребёнок понимает, что имитируют его действия, и тогда уже он начинает использовать эти действия (стереотипные звукоподражания и ходьба) для установления контакта, т.е. вступления в коммуникацию. Затем родитель начинает модифицировать деятельность: произносить «топ-топ», «топ-топ, малыш», «топ-топ, топает, малыш», «топ-топ по дорожке», «топ-топ по мостику» и т.д.; ходить по «кочкам», обходить мячи, ходить по нарисованному мосту и т.д [128].

Холдинг-терапия (от английского слова «hold» - держать), представляющая собой психотерапевтическую методику, была разработана доктором Вэльш (M. Welch (1983)). Суть методики заключается в том, что прогресс в развитии ребёнка (в т.ч. вербальном и невербальном) достигается посредством повторяющихся процедур удержания ребёнка на коленях матери до его полного физического и эмоционального расслабления. Автором метода выделяется несколько стадий:

1. Конфронтация - это самая первая стадия, когда ребёнок любыми способами пытается избежать начала холдинга, хотя, на самом деле, может ждать его в течение дня.

2. Отвержение - это стадия активного сопротивления. Она начинается, когда маме все же удалось усадить ребёнка к себе на колени и крепко обнять. Задача матери на данной фазе холдинга заключается в том, чтобы смотреть на ребёнка, успокаивать его, рассказывать ему о своих чувствах (какой он хороший, как она переживает т.д.), дать понять, что она понимает, как ему плохо, что она его очень любит и, поэтому ни за что не отпустит. Продолжительность данной фазы может быть достаточно длительной (на первом сеансе может длиться больше 2-х часов), после чего наступает следующая (третья).

3. Разрешение - стадия, на которой ребёнок уже не сопротивляется, он расслаблен, смотрит в глаза, улыбается.

Предлагаемая терапия направлена на установления эмоциональной связи ребёнка и матери, установление которой происходит на третьей стадии (разрешение). Именно на ней мать начинает играть с ребёнком (добиваются подражания игровым действиям взрослого), читать, сказки и петь ему песни. В ходе последнего вида деятельности возможно, например, развитие звукоподражания у ребёнка. Читая во время такой терапии (во время расслабления ребёнка, при установлении эмоционального контакта), мама может оставлять паузу в конце строфы знакомого стихотворения (стимулируя к договариванию, произнесению слов). В целом же, только на основе установления эмоционально-положительного контакта (когда ребёнок спокоен, смотрит в глаза, не стремится убежать, улыбается) возможно развитие речевой деятельности (звукоподражание, словесное и вокальное подражание, договаривание, беседа).

Холдинг-терапию следует проводить каждый день, а также тогда, когда это необходимо ребёнку (когда ему плохо). Длительность первого сеанса может варьироваться от 1,5 до 4,5 часов, затем время терапии уменьшается. Причем крайне важно, чтоб этот первый сеанс прошел успешно, т.е. ребёнок смог расслабиться. Данный метод можно использовать при полном физическом здоровье родителей и детей. Кроме того, необходимо, чтобы семьёй, которая

собирается использовать данную терапию, сопровождал специалист по холдингу. Он осуществляет поддержку семьи, советует, как реагировать на сопротивление ребёнка, что надо говорить и т.д.

Уровневый подход к коррекции эмоциональных нарушений разработан отечественными исследователями в области аутизма: Лебединским В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. Признавая, что аутизм относится к первазивным нарушениям, авторы считали нарушения в эмоциональной сфере наиболее существенными, которые, в свою очередь, отражаются (нарушают) на других сферах познания (речевой, когнитивной и т.д.). Рассматриваемый коррекционный подход основывается на представлениях об уровнях эмоциональной регуляции организма (уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии, уровень эмоционального контроля).

Основные этапы коррекции в рамках уровневого подхода:

1. Установление эмоционального контакта с ребёнком;
2. Уменьшение агрессии, негативизма, страхов, патологических пристрастий и влечений;
3. Развитие социальных форм взаимодействия и коммуникации;
4. Повышение произвольной активности ребёнка, формирование осмысленного отношения к миру.

Среди основных средств, используемых при данном подходе, необходимо назвать игровую (в т.ч. сенсорные) и музыкальную терапию, изотерапию, психодраму, которые используют наиболее сохранные возможности ребёнка. Создавая мотивацию к привлекательным для ребёнка видам деятельности, взрослый формирует предпосылки для развития других сфер психики.

На коррекционных этапах применяются такие приемы, как:

- подключение к стереотипному аутостимуляционному поведению ребёнка с РАС, формирование связи между взрослым и интенсивно положительными для ребёнка ощущениями (на 1-ом этапе);

– стимулирование ребёнка героическими впечатлениями (на 2-ом этапе). Оно заключается в том, что взрослый включается в стереотипную игру или стереотипный рисунок ребёнка и постепенно вводит новых героев (или новые действия, обстоятельства). Идет обучение прислушиваться к партнеру по игре и подстраиваться под правила;

– «ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции» (на 3-ем этапе);

– организация поведения ребёнка и эмоционально-смысловой комментарий (на 4-ом этапе).

Необходимо заметить, что работа по данной методике с каждым отдельным ребенком строится в зависимости от того, к какой группе по классификации О.С. Никольской, он относится (т.е. в зависимости от того, какой уровень эмоциональной регуляции нарушен).

Так, работая с детьми первой группы, специалист стремится вызвать звуковые подражания через те виды деятельности, которые увлекают конкретного ребенка. Например, если ему нравится смотреть за вращающимися предметами, логопед предлагает понаблюдать за юлой, когда она падает, произносит "ой"; как только появилось подражание речевой комментарий усложняют "ой, упала", "ой, упала юла", "ой, упала красная юла" и т.д. Работа по обучению письму и чтению с такими детьми начинается как можно раньше (возможно, еще до появления звучащей речи).

С детьми второй группы ведется работа по активному расширению имеющегося небольшого словарного запаса, фразы, эхоталий. Причем последние имеет смысл вводить в соответствующие ситуации (например, если ребенок знает наизусть "Мой до дыр", то вводим фразу "надо, надо умыться по утрам и вечерам" во время умывания). Так же рекомендуется обучать чтению и письму до появления активных форм речевой деятельности.

Работая над развитием речи с детьми третьей группы, логопед выводит ребенка из его монолога в диалог. Сначала специалист вслушивается в монолог ребенка, постепенно начинает задавать вопросы. Как только простые формы

диалога будут достаточно усвоены (ребенок адекватно реагирует, когда его перебивают и задают уточняющие вопросы, дает соответствующие ответы) и "появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста." Затем переходит к обучению построения произвольного диалога (ребенка учат развивать сюжет, созданный взрослым, передавать эту роль обратно), за основу взаимодействия берут "сверхценные интересы" ребенка.

На начальных этапах коррекции речевого развития с детьми 4-ой группы следует опосредованно включаться в деятельность ребенка (взрослый переговаривается с ребенком через телефон, трубу из бумаги и т.д). Крайне важно, чтобы, работая с ребенком, у него появилось чувство уверенности в своих силах (через игры, повышающие психический тонус, например, музыкальные и технические) [26].

Авторская методика развития речи аутичных детей разработана Нуриевой Л.Г [113]. Основные позиции данного подхода можно определить так: начинать коррекцию речевых нарушений у детей с РАС необходимо начинать как можно раньше; необходимы систематические занятия со специалистами (логопедом, психологом, музыкальным терапевтом, социальным педагогом); «замена вербальных абстрактных образов зрительными» (имеются в виду использование на всех этапах работы игрушек, реальных предметов, картинок, карточек с напечатанными словами); развитие эхолаличных звуков способствует формированию у ребёнка навыков чтения; работа, направленная на преодоление артикуляционной апраксии. Методика включает 4 основных этапа.

Первый этап - это первичный контакт. Занятия рекомендуют начинать после установления формального контакта (т.е. когда ребёнок почувствует себя в безопасности рядом со специалистом). На этом этапе определяются средства, которыми будут в дальнейшем поощрять ребёнка.

Второй этап - первичные учебные навыки. Постепенно ребёнка приучают работать за столом, уменьшают время присутствия мамы (до нуля), обучают

организовывать рабочее место. Ведется работа по развитию коммуникативных навыков: формирование визуального контакта, понимания речи.

Третий этап - «работа над указательными жестами «да» и «нет». Кроме этого, развивается навык использования указательного жеста.

Четвёртый этап - обучение чтению. Автор предлагает работать в трех направлениях: обучать приемам аналитико-синтетического (сосредоточение на звуковой стороне речи), по слогово (развитие слитности и протяжности произношения) и глобального (опора на хорошо развитую у детей с аутизмом зрительную память) чтения.

Помимо перечисленных выше основных этапов данная методика предполагает следующие направления работы: тренинг с использованием запахов; развитие артикуляционного праксиса; особенности работы над структурой простого предложения; формирование грамматического строя речи; приемы расширения фразы, над естественным звучанием речи; формирование монологической речи.

Сенсорная интеграция Тротт (Trott, 1993) включает возможность восприятия информации, которая поступает от разных органов чувств, вычленения из общего потока информации наиболее значимой, ее анализа и спрограммировать адекватную и соответствующую ситуации ответную реакцию. Необходимо отметить, что данная концепция применяется не только при организации коррекционной помощи детям с РАС, но и с двигательной патологией, гипер-активностью, умственной отсталостью, задержкой речевого развития. В данной концепции выделяют три основных или базовых вида ощущений (начинают работать раньше всех и являются основой для взаимодействия всех органов чувств) (Anna Jean Ayres) [4].

1. Тактильные ощущения, посредством которых человек получает «детальную информацию о прикосновениях, о размере и форме объекта, о собственном теле».
2. Вестибулярные позволяют определять «действие гравитации и движения головы, а также передвижения тела в пространстве».

3. Проприоцепция - это неосознанная дифференциация ощущений, которые поступают от мышц, суставов, сухожилий и связок.

Помимо названных видов чувствительности, следует упомянуть слух, зрение, обоняние, вкусовые ощущения, висцеральные (сообщают, что происходит внутри тела; они начинают функционировать на более поздних этапах развития ребёнка).

Терапия, построенная на сенсорной интеграции, представляет собой специально организованные двигательные и сенсорные упражнения, контролируемые специалистом. Выполняя их, ребёнок получает контроль над собственным телом и окружающей обстановкой, он совершенствует навыки анализа сенсорной информации. Согласно теории Anna Jean Ayres [4], развитие речи зависит от интеграции слуховых сигналов с вестибулярными, которые, в свою очередь, объединяются с образом тела (формируется в результате интеграции тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений). До того, как ребенок овладеет речью, он учится концентрировать внимание на собеседнике (достигается путем интеграции базовых ощущений). Для процесса артикулирования так же важна интегрированная работа трех основных систем. Височные доли, в которых осуществляются функции слуха (необходимого для овладения речью), нуждаются в подкреплении вестибулярными ощущениями.

Так Улла Кислинг (Ulla Kiesling) [67], при отсутствии противопоказаний для преодоления нарушений артикуляционной моторики предлагает такие упражнения, как: «прицельное выплевывание кубиков льда в ванну» (при пониженной чувствительности); складывание за щеку кусочков булочки, которая посыпана крупной солью, и прижимание с последующим их извлечением «акробатическим движением языка и с уморительными гримасами»; «эксперименты с шипучим порошком» (для стимуляции восприятия). Проведение систематизированных сенсорно-интегративных упражнений способствует развитию пластичности чувствительных зон коры головного мозга. В результате проведения такой терапии происходит



изменение кортикальной структуры, в результате чего улучшается ответная реакция ребёнка на разные раздражители.

### **3.2. Организация и содержание программы развития коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра**

Большое значение в процессе коррекционной работы имеет использование подсказок. Часто в процессе общения с аутичным ребёнком мы сталкиваемся с ситуацией, когда он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника, попросить его о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. В этом случае ребёнку нужно подсказать слова, подходящие в данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т.д. В ряде случаев, ребёнок, наоборот, не настроен на взаимодействие и не способен адекватно выразить отказ, тогда он начинает кричать или демонстрирует другие формы дезадаптивного поведения, вместо того чтобы сказать «не хочу», «нет». В таких ситуациях ему требуется помощь в виде вербальных подсказок.

Еще одним важным условием является подкрепление коммуникативных высказываний. Исследования показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации [10]; это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное.

В качестве искусственного подкрепления может служить использование конфет M&M's, леденцов, изюма, чипсов и т.д. с целью поощрения правильного ответа. Приведем пример: педагог показывает ребёнку картинку с изображением какого-либо предмета и спрашивает: «Что это?»; ребёнок отвечает: «Это шкаф»; взрослый – «Правильно», даёт ребёнку конфету. Данный пример ярко иллюстрирует, что искусственное подкрепление (в данном случае конфета) не связано непосредственно с ситуацией общения, не

включено в практическую деятельность. Такое подкрепление чаще всего используется при выполнении структурированных упражнений и учебных заданий, направленных на формирование и закрепление коммуникативных навыков детей с аутизмом. Многие программы, разработанные зарубежными исследователями, базируются на использовании этого вида подкрепления [11].

Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и вплетено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото: педагог показывает карточку и спрашивает: «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае в качестве подкрепления выступает сама карточка, включенная в практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование «естественного подкрепления» наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков [9].

Важнейшим условием является использование повседневных, естественно возникающих ситуаций в системе коррекционной работы. Исследования предыдущих лет показали, что формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках терапевтических занятий [12]. В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни. Для решения этих проблем зарубежными исследователями был разработан метод «сопровождающего обучения», который основан на использовании естественно возникающих ситуаций, эпизодов с целью формирования коммуникативных навыков [7]. В процессе коррекционной работы необходимо комбинировать выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Это позволяет ребенку осуществить перенос

формирующихся коммуникативных навыков в различные социальные контексты.

**Цель формирующего эксперимента** – развитие коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

Для достижения цели формирующего эксперимента был поставлен ряд **задач**:

1. На базе теоретического анализа и результатов констатирующего исследования особенностей коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра выделить трудности их межличностного взаимодействия.

2. Создать программу развития навыков межличностного взаимодействия, основанную на выявленных трудностях у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, сформировать график проведения и структуру коррекционных занятий.

3. Реализовать полученную программу коррекции коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

4. Провести контрольное исследование особенностей общения, определить эффективность разработанной программы.

5. Дать рекомендации по совершенствованию программы для детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что затруднения в межличностном общении у подростков с расстройством аутистического спектра вызваны их стилями взаимодействия с другими людьми, обусловленными особенностями развития. Согласно констатирующему эксперименту, трудности в общении могут быть вызваны такими личностными характеристиками как нетерпимость к критике, чувство превосходства над окружающими, вспыльчивость и импульсивность, чувство вины и самоунижение, зависимость от мнения окружающих. Так как подростковый

возраст характеризуется в основном развитием общения со сверстниками, в котором формируются социальные навыки детей, то лучшим методом коррекции будет тренинг коммуникативного взаимодействия.

Тренинг коммуникативного взаимодействия был построен с учетом теоретического анализа проблемы общения у подростков с расстройством аутистического спектра и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента. Теоретический анализ показал, что детям с расстройством аутистического спектра трудно долго удерживать внимание, поэтому структура занятий строилась по принципу переключения внимания с одной задачи на другую каждые 15 минут, упражнения проводились в малых группах по 3 человека.

Программа по формированию коммуникативных навыков была построена с учетом особенностей детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, что позволило сформулировать ее **задачи:**

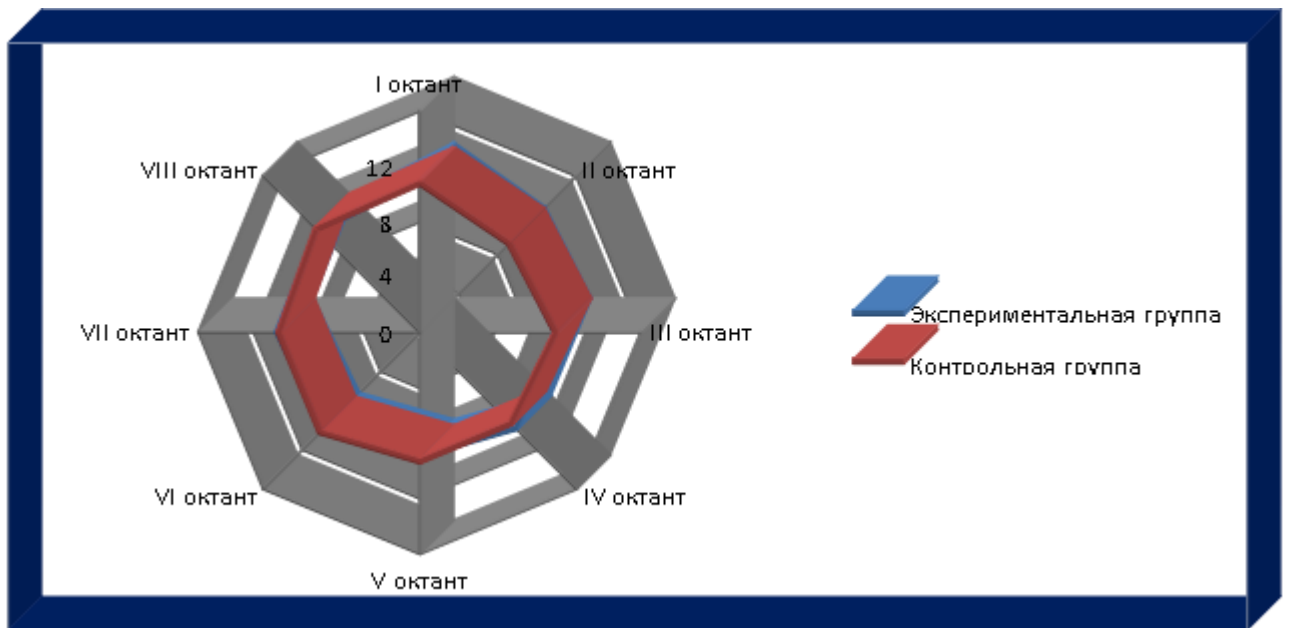
- формирование умения поддерживать межличностное взаимодействие с другими посредством использования вербальных и невербальных средств;
- развивать речь, формируя способность точного использования слов, развернутых фраз;
- развивать внимание, ориентировочные навыки и любознательность, расширять кругозор;
- расширять представления о самом себе: своих эмоций, мотивов общения, привычек и реакций, телесные проявления в общении;
- сформировать навыки самоконтроля, развивая контроль над своей нетерпимостью к критике, вспыльчивости и недружелюбия, обидчивости и подозрительности, несдержанности в проявлении дружелюбия;
- развивать социальную компетентность, преодолевать зависимость от мнения окружающих;

- сформировать положительную самооценку, посредством развития критического отношения к себе и позитивного отношения к другим;
- сформировать навыки решения конфликтных ситуаций.

На основе результатов констатирующего эксперимента, для проверки эффективности разработанной программы, направленной на развитие коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра, нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу вошли: 7 подростков в возрасте 13 – 15 лет, из них 5 мальчиков и 2 девочки. В контрольную группу вошли: 8 подростков в возрасте 13 – 15 лет, из них 5 мальчиков и 3 девочки. При формировании групп были учтены схожесть по возрасту, успеваемости, стилям межличностного взаимодействия и уровням общительности и коммуникативного контроля.

Для сравнения по обеим группам были рассчитаны средние показатели, характеризующие типичных представителей контрольной и экспериментальной групп. Средний показатель коммуникативного контроля по экспериментальной группе 5,7 баллов, а по контрольной – 5,6 баллов, что соответствует среднему уровню, характеризующемуся непосредственностью и искренностью в общении, эмоциональной сдержанностью, ориентированием в общении на других. Средний показатель по уровню общительности по экспериментальной группе 11,7 баллов, показатель в контрольной группе – 11,3 баллов, что характеризует весьма общительного человека, любящего высказываться по разным вопросам, что может вызывать раздражение окружающих. По средним показателям стилей межличностного взаимодействия были построены дискограммы для типичных представителей экспериментальной и контрольной групп (рис. 9).

Как видно, значения по всем стилям межличностного взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах находятся в диапазоне от 8 до 12 баллов, что характеризует наличие акцентуированных черт характера у исследуемых подростков.



**Рисунок 9 – Дискограмма стилей межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра, входящих в экспериментальную и контрольную группы на констатирующем этапе исследования**

Итак, экспериментальная и контрольные группы перед началом формирующего эксперимента, имеют схожие показатели по уровню общительности, коммуникативному контролю и стилям межличностного взаимодействия.

### **Структура и содержание занятий**

Структура каждого занятия включает вводную, основную и заключительную часть. Вводная часть (продолжительность 7-10 минут) состоит из ритуала приветствия и игры разминки, проведение которой создает позитивный эмоциональный настрой. В основной части (20-25 минут) проводятся дидактические игры, коррекционно-развивающие упражнения, способствующие развитию коммуникативных навыков учащихся. Заключительная часть состоит из рефлексии (обратной связи) и ритуала прощания.

Так как подросткам с расстройством аутистического спектра трудно удерживать долго внимание, то длительность занятий планировалась 40 минут,

т. е. один академический час. Для того, чтобы полученная информация удерживалась у подростков в памяти, занятия проводились в течение учебного года с сентября по май один раз в неделю, с учетом каникул, выходных и праздничных дней.

### **Этапы реализации программы**

**Вводная часть:** предназначена для разъяснения темы и цели занятия, оглашения правил поведения, действующих на занятиях – все это может происходить, в том числе и в игровой форме. Вначале проведения занятий (первые 5-7 занятий) правила предполагается представлять визуально, например, напечатанными на ватмане, затем подросткам предлагается вырабатывать свои правила методом мозгового штурма. Также перед началом занятия у подростков собиралась обратная связь об их ожиданиях.

**Ритуал приветствия:** предназначен для включения подростков в работу, настройки их на доброжелательное взаимодействие, установление позитивного контакта с педагогом-психологом.

Разминки используются не только в начале тренингового занятия, но и между упражнениями в основной части. Они представляют собой игровые упражнения, направленные на активизацию двигательной и познавательной деятельности, снимающие заторможенность и скованность или нервно-психическое возбуждение. Разминка служит для переключения от одного упражнения к другому, позволяет настроить группу на определенный лад, подготовить к следующей деятельности.

Разминки могут быть голосовые (или дыхательные), двигательные (активизирующие) или релаксирующие (расслабляющие). Голосовые или дыхательные разминки служат, по мнению А.Р. Лурия, активизации коры головного мозга, снятия напряжения и усталости. Двигательные разминки позволяют подвигаться, сбросить активность, не позволяющую сосредоточиться на занятии. К релаксирующим разминкам можно отнести те, что позволяют попеременно расслаблять и напрягать мышцы тела.

**Основная часть:** может содержать информационную часть в виде

минилекций, коротких видеороликов, упражнений на формирование или развитие необходимых для эффективного общения качеств, моделирование социально приемлемых форм поведения и выхода из конфликтных ситуаций. В основной части реализуется цель конкретного занятия. Для подростков с расстройством аутистического спектра в основной части при моделировании ситуаций сначала предлагается наблюдение за поведением, а затем самостоятельная отработка этих навыков на занятии.

В программе, направленной на развитие коммуникативных навыков подростков с расстройством аутистического спектра использовались следующие **методы**:

- игры разных видов, развивающие произвольное поведение, внимание, использование вербальных и невербальных средств межличностного взаимодействия, самопознание;
- подвижные игры с целью формирования позитивного взаимодействия внутри группы, снятие агрессивности, осознание своих телесных паттернов;
- упражнения на снятие нервно-психического напряжения, работа с гневом и злостью, отработка поведения в конфликтных ситуациях;
- упражнение и игры на осознание своих и чужих эмоций, невербальных речевых средств;
- упражнения адаптивной йоги;
- методы арт-терапии;
- минилекции о нормах и правилах общения и межличностного взаимодействия в разных ситуациях.

**Рефлексия или обратная связь:** служит подведению итогов занятия. Этот этап тренинга представляет собой проговаривание каждым из участников тренинга своих чувств, впечатлений, мнений, настроения. Специфика нарушений развития исследуемой категории детей предполагает вопросы, на которые им легко отвечать. Такими вопросами могут быть:

1. Что вы сейчас чувствуете?



2. Какими своими мыслями вы желаете поделиться с группой?
3. Какие эмоции вы испытывали в течение занятия?
4. Что для вас было интересным на занятии?
5. Какое настроение у вас сейчас?

Рефлексия позволяет подросткам с расстройством аутистического спектра научиться слушать других, понимать свое и их настроение, причины своих поступков, помогает сблизиться со сверстниками.

**Ритуал прощания:** является логическим этапом завершения занятия, служит для интеграции тренингового опыта, позволяет сплотить группу подростков. Формами завершения занятия могут быть символические подарки, комплименты, благодарность, пожелания и т.п.

Разработанная программа коррекции и формирования навыков общения подростков с расстройством аутистического спектра представляет собой 4 блока, каждый из которых реализовывался в течение одной четверти. В таблице 4 приложения Е представлена характеристика программы тренинга по блокам.

В работе с детьми с расстройством аутистического спектра, необходимо обладать определенными компетенциями, а также проявлять милосердие, эмпатию, толерантность, оптимизм и высокий уровень самоконтроля.

**Принципами, на которых основана деятельность педагога-психолога, являются следующие:**

- признавать ценность личности детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра;
- направлять свою деятельность на развитие личности ребенка;
- осознавать свою ответственность за воспитание и развитие детей с расстройством аутистического спектра;
- понимать творческую составляющую воспитательной и педагогической деятельности.

Таким образом, программа тренинга была сформирована в соответствии с особенностями психологического развития подростков с расстройством

аутистического спектра и учетом особенностей общения и особенностей их межличностного взаимодействия. Тренинг коммуникативного развития проводился с подростками в течение учебного года один раз в неделю, за исключением каникул, праздничных и выходных дней. На занятиях упражнения проводились в группах по 3-4 человека, задания давались в конкретной форме, понятной для подростков с расстройством аутистического спектра.

### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для изучения эффективности опытно-экспериментальной работы необходимо провести контрольный этап, который предполагает повторную диагностику уровня развития коммуникативных навыков и сравнительный анализ полученных результатов проведенного психолого-педагогического исследования в экспериментальной группе.

Так как у детей с расстройством аутистического спектра также наблюдается психическое развитие, формируются навыки общения, свойственные этой категории детей, то нами было проведено сравнение результатов исследования экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования.

Результаты исследования уровня общительности у подростков экспериментальной группы по методике **«Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского** представлены в виде гистограммы на рисунке 10.

Итак, общение подростков с расстройством аутистического спектра на контрольном этапе формирующего эксперимента распределилось следующим образом:

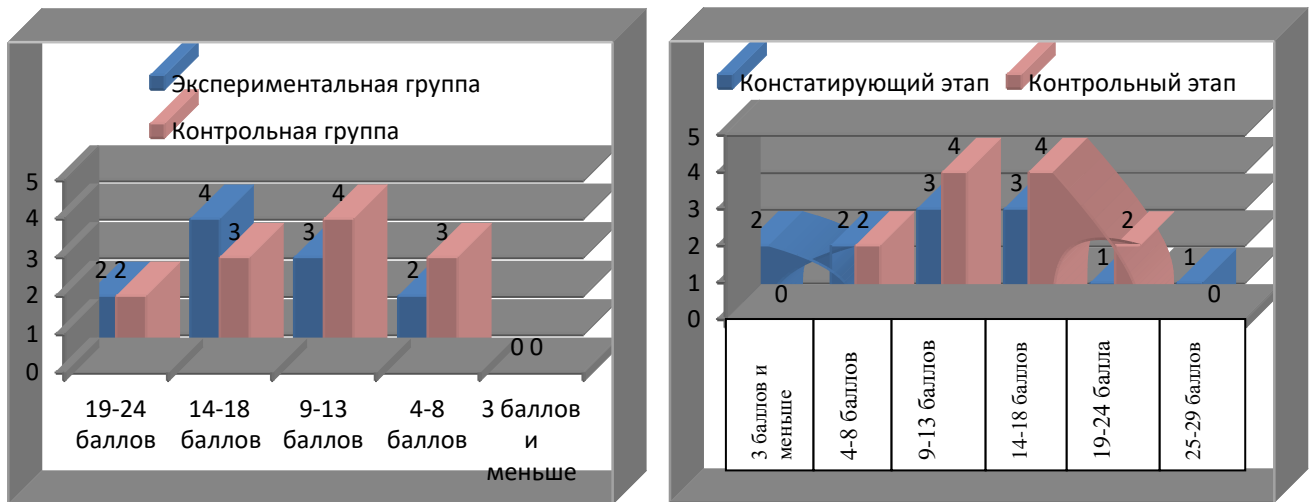
- абсолютно некоммуникабельные и замкнутые подростки в экспериментальной группе отсутствуют;
- у 8% (2 человека), несмотря на осторожность при вступлении в контакты и избегание споров и диспутов, достаточно хороший уровень

общительности и в новой обстановке он чувствует себя уверенно;

– у 17% (4 человек) нормальная коммуникабельность, в общении они проявляют любопытство, умеют внимательно слушать интересного собеседника, терпеливы и способны отстаивать свою точку зрения, охотно заводят знакомства;

– 17% (4 человек) очень общительные, иногда даже сверх меры, любопытные, разговорчивые, любят высказываться, что иногда раздражает окружающих, охотно сходятся с новыми людьми, любят быть в центре внимания, охотно дают обещания, даже если не могут их выполнить, вспыльчивые;

– у 8% (2 человек) чрезмерная общительность, желание быть в курсе всех дел, дискуссировать и спорить, но не на серьезные темы, болтливость сопровождается недостаточно хорошо ориентированием в теме общения, не доводят свои дела до конца.



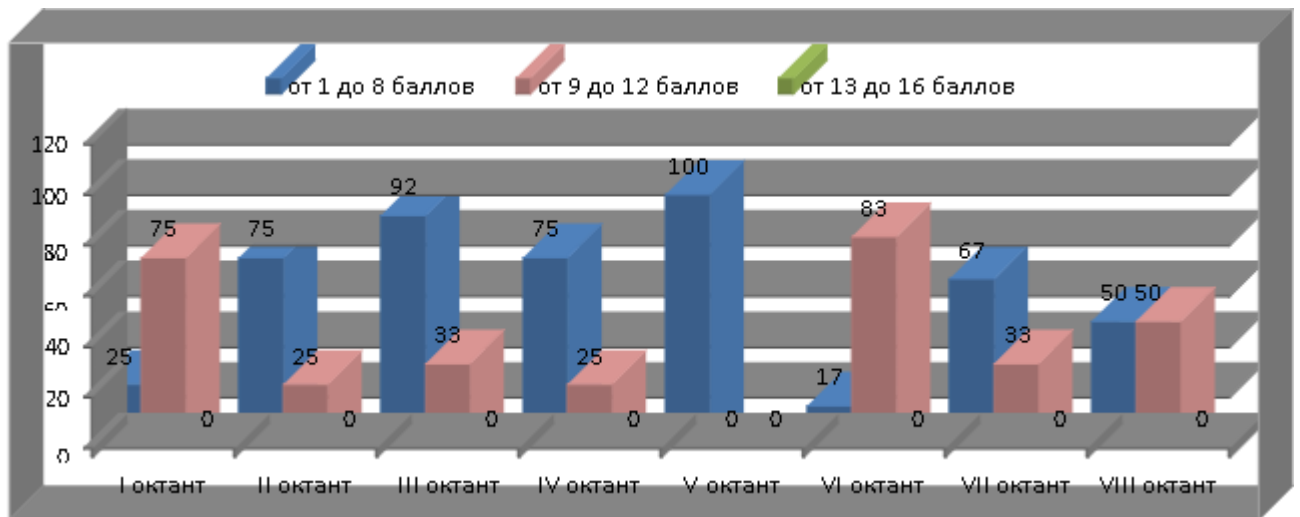
**Рисунок 10 – Результаты распределения общительности по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра экспериментальной и контрольной групп по методике «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского**

При сравнении средних значений общительности у подростков с

расстройством аутистического спектра из экспериментальной группы можно увидеть, что на констатирующем этапе формирующего эксперимента оно равно 11,7 баллов, а на контрольном этапе 12,7 баллов. Оба значения относятся к такому уровню общения, при котором проявляется общительность, иногда даже сверх меры, любопытство, разговорчивость, любовь высказываться, что иногда раздражает окружающих, вспыльчивость.

Среднее значение уровня общительности у подростков из контрольной группы на констатирующем этапе формирующего эксперимента 13,1 балл, что характеризует весьма общительных и несколько навязчивых людей. То есть изменения уровня общительности незначительные, поэтому нельзя говорить о влиянии тренинга коммуникативного развития.

Результаты проведенного исследования отражены в таблице 3 Приложения Д. Результаты исследования по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик были распределены по уровням и представлены в виде гистограммы (рис. 11).



**Рисунок 11 – Результаты изучения и распределения межличностных отношений по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик, в %**

По гистограмме видно, что по I октанту (властно-лидирующий стиль межличностного поведения): 25% (3 человека) в общении показывают уверенность в себе, 75% (9 человек) нетерпимы к критике;

По II октанту (независимо-доминирующий стиль межличностного поведения): у 75% (9 человек) адаптивное поведение в общении, которое проявляется как уверенность и независимость, а у 25% (3 человек) проявляется как чувство превосходства над окружающими.

По III октанту (прямолинейно-агрессивный стиль общения) у 67% (8 человек) адаптивное поведение, что проявляется в общении как искренность и непосредственность, прямолинейность и настойчивость в достижении цели, у 33% (4 человек) наблюдается чрезмерное упорство и недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость.

По IV октанту (недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения) 75% (9 человек) проявляют реалистичность суждений и поступков, скептицизм и неконформность, 25% (3 человека) проявляется обидчивость и недоверчивость, склонность к критицизму, недовольство другими и подозрительность.

По V октанту (покорно-застенчивый стиль межличностного поведения) у всех подростков адаптивное поведение, которое проявляется в общении как скромность и застенчивость.

По VI октанту (зависимо-послушный стиль межличностного поведения) у 17% (2 человек) адаптивный стиль, что проявляется как потребность в признании окружающих, помощи и доверии со стороны; у 83% (10 человек) проявляется зависимость от мнения окружающих.

По VII октанту (сотрудничающе-конвенциональный стиль межличностных отношений) у 67% (8 человек) адаптивное поведение, которое проявляется как стремление к сотрудничеству и дружелюбным отношениям с окружающими; у 33% (4 человек) наблюдается несдержанность в своих проявлениях дружелюбия и излишнее стремление быть причастным к интересам референтной группы.

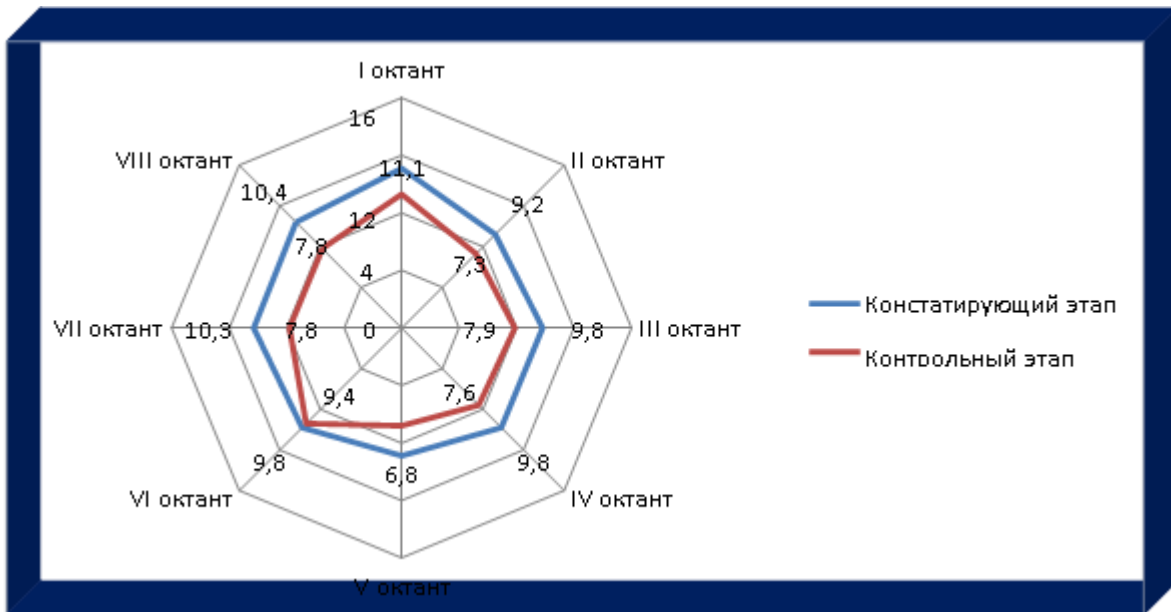
По VIII октанту (ответственно-великодушный стиль межличностного поведения) у 50% (6 человек) адаптивное поведение, сопровождаемое готовностью помогать окружающим и развитым чувством ответственности; у 50% (6 человек) дезадаптивное поведение, которое выражается как сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

Положительный индекс доброжелательности у 75% (9 человек), а положительный индекс лидерства у 67% (8 человек) подростков из экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам исследования стилей межличностного взаимодействия было выявлено, что общение у большинства подростков с расстройством аутистического спектра характеризуется нетерпимостью к критике, уверенностью и независимостью, искренностью и непосредственностью, реалистичностью суждений, потребностью в признании окружающих, зависимостью от их мнения, стремлением к сотрудничеству, развитым чувством ответственности и подчеркнутым альтруизмом.

По средним показателям подростков из экспериментальной группы была построена дискограмма, отражающая выраженность всех стилей поведения в межличностном взаимодействии на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента (рис. 12).

По полученным данным (рис. 12) можно увидеть, что выраженность стилей межличностного взаимодействия у подростков с расстройством аутистического спектра снизилась по 6 шкалам до адаптивного поведения, акцентуации остались лишь по I октанту (властно-лидирующий стиль межличностного поведения) что проявляется как нетерпимость к критике и VI октанту (зависимо-послушный стиль межличностного поведения), что проявляется как зависимость от мнения окружающих. Итак, можно видеть, что проведенный формирующий эксперимент показывает хорошие результаты.



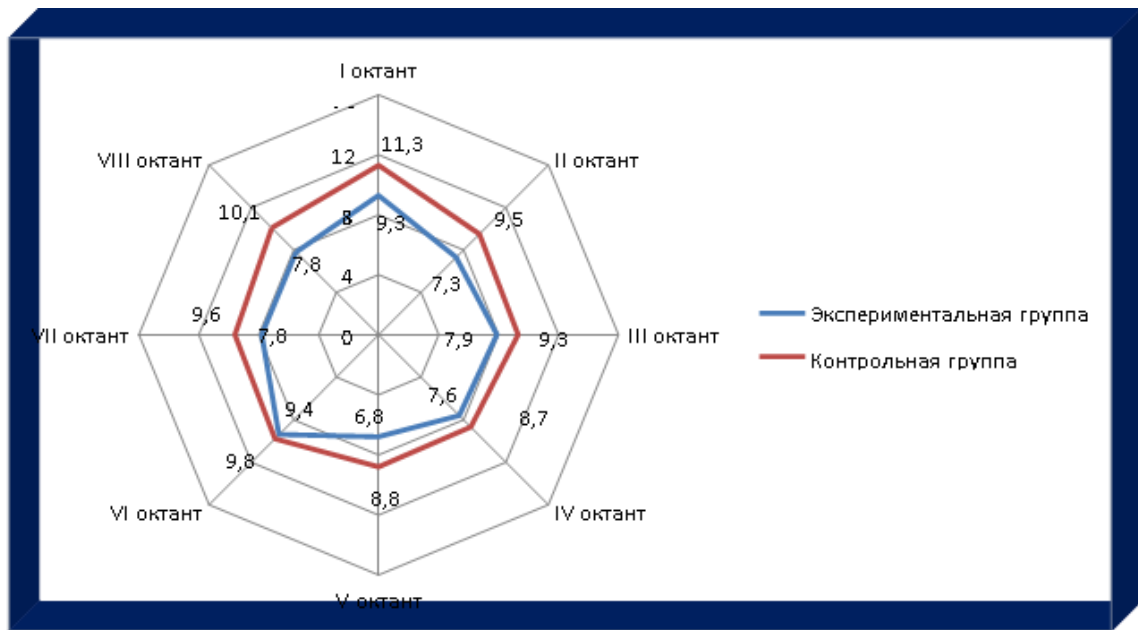
**Рисунок 12 – Результаты изучения выраженности стилей межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по методике «Диагностика межличностных отношений»**

**Л.Н. Собчик**

Для сравнения выраженности стилей общения у подростков экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования были также построены дискограммы (рис. 13).

Как видно, на контрольном этапе эксперимента выраженность по всем стилям межличностного взаимодействия у подростков экспериментальной группы имеет меньшее значение, чем у подростков из контрольной группы, что подтверждает эффективность проведенного тренинга коммуникативного развития.

Результаты выраженности коммуникативного контроля по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдер были распределены по уровням и отражены на рисунке 14 в виде гистограмм.

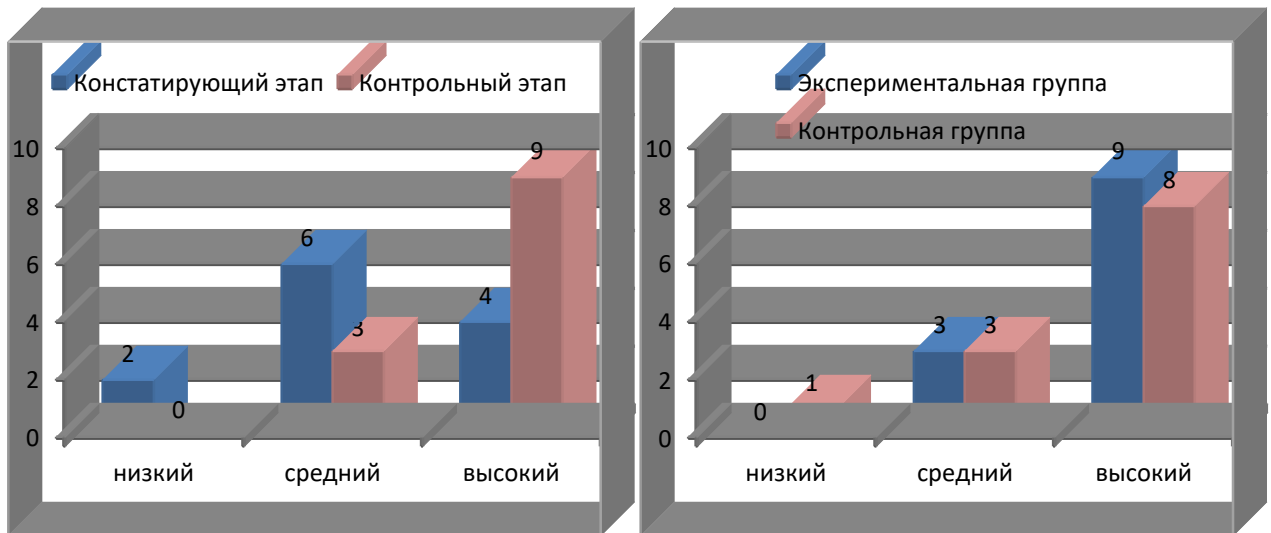


**Рисунок 13 – Результаты изучения выраженности стилей межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик на контрольном этапе эксперимента**

Итак, коммуникативный контроль в экспериментальной группе на контрольном этапе формирующего эксперимента распределился следующим образом:

- низкий коммуникативный контроль, который сопровождается высокой импульсивностью в общении, открытостью и раскованностью, при этом поведение не соотносится с поведением партнеров по межличностному взаимодействию и не всегда соответствует ситуации у подростков отсутствует;
- у 25% (3 человека) в межличностном взаимодействии проявляется средний уровень коммуникативного контроля, что выражается как сдержанность в эмоциях в сочетании с соотношением своих реакций с поведением партнеров по общению;
- у 75% (9 человек) высокий коммуникативный контроль, сопровождаемый управлением своим поведением и контролем своего эмоционального состояния.





**Рисунок 14 – Результаты исследования уровня коммуникативного контроля подростков с расстройством аутистического спектра экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдер**

По гистограмме можно увидеть, что уровень коммуникативного контроля у подростков из экспериментальной группы повысился, но и у подростков из контрольной группы он тоже повысился, так что нельзя говорить о том, что тренинг коммуникативного развития повлиял на коммуникативный контроль подростков с расстройством аутистического спектра.

Анализ результатов эксперимента позволил определить эффективность предложенной нами системы психолого-педагогической коррекции: проследить динамику развития коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра.

Эффективность проведенного тренинга коммуникативного развития для подростков с расстройством аутистического спектра можно определить по наличию достоверных изменений в показателях общения.

Сравнительный анализ материалов исследования показал изменение количественных и качественных показателей, отражающих состояние

коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы до и после проведения занятий.

Таким образом, можно говорить о том, что разработанная нами программа оказывает положительное влияние на коррекцию стилей межличностного взаимодействия, которые изменились следующим образом: подростки с расстройством аутистического спектра в большей степени стали уверенными и независимыми, искренними и непосредственными, их суждения стали более реалистичными, появилось больше желания сотрудничать с окружающими, повысился уровень ответственности.

### **Выводы по третьей главе**

1. В настоящее время организация психолого-педагогической коррекции коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра является одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений всех уровней. Недостаточно развитые коммуникативные навыки у подростков вызывают определенные затруднения при их социализации.

2. В третьей главе данной работы нами был разработан план мероприятий, направленных на формирование коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра. Работа проводилась на занятиях, где были использованы различные методики, описанные выше.

3. Исследование теоретико-методологических проблем создания тренинга коммуникативного развития подростков с расстройством аутистического спектра показало, что при организации коррекции и формированию навыков межличностного взаимодействия следует отталкиваться от возрастных и психических особенностей личности подростков с нарушением интеллектуального развития, учитывая особенности развития их эмоциональной сферы, познавательных функций, волевых процессов.

4. Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие необходимо уделять и развитию социальной компетентности ребенка и коррекции его эмоционального состояния, навыков позитивного взаимодействия и решения конфликтных ситуаций.

5. Хороший результат будет давать формирование позитивной установки к общению и регуляции своего поведения во взаимодействии с другими. Для коррекции межличностного взаимодействия можно использовать как методы активного обучения, так и методы арттерапии, психодраммы и

адаптивной йоги.

6. Программа тренинга коммуникативного развития подростков с расстройством аутистического спектра была сформирована в соответствии с особенностями психологического развития подростков с расстройством аутистического спектра и учетом особенностей общения и особенностей их межличностного взаимодействия.

7. По полученным результатам можно говорить о том, что разработанная программа оказывает влияние на коррекцию стилей межличностного взаимодействия, которые изменились следующим образом: подростки в большей степени стали уверенными и независимыми, искренними и непосредственными, их суждения стали более реалистичными, появилось больше желания сотрудничать с окружающими, повысился уровень ответственности.

8. Гипотеза нашла свое подтверждение: развитие уровня коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра может быть повышено при условии использования разработанной нами программы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время расстройства аутистического спектра становятся не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой в связи с участвующимся запросом родителей на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми. В основе адаптации ребенка к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и ее базовые составляющие — коммуникативные способности. Практически все исследователи феномена РАС (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, U. Frith, L. Wing и др.) подчёркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза, является недостаточное развитие, а также, по ряду данных (Е. С. Иванов, В. Bettelheim и др.), отсутствие потребности и способности к общению, проявляющееся в виде: уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития и других специфических особенностях. Таким образом, перед образовательным учреждением встаёт необходимость создания условий для развития коммуникативных способностей детей с расстройством аутистического спектра с целью их успешной адаптации в нём.

Актуальность проблемы и темы исследования на научно - теоретическом уровне определяет широкий интерес множества учёных к данному вопросу. Изучение коммуникации человека и его коммуникативных способностей велось в различных отраслях психологии. На теоретическом уровне рассматривались структурные компоненты, их взаимосвязь с другими аспектами личности (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Г. С. Васильев, Э. А. Голубева, М. С. Каган, А. А. Кидрон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев и др.).

В исследовании проанализирована специфика формирования коммуникативных навыков у подростков с расстройством аутистического спектра, и исходя из полученных данных, разработаны направления и содержание дифференцированной педагогической коррекции по формированию их коммуникативных навыков, включающей использование игровых приемов.

Проведены изучение, теоретический анализ и обобщение имеющейся в научной литературе информации по проблеме формирования коммуникативных навыков у школьников с аутизмом, относящейся к коррекционной педагогике, психолингвистике и специальной психологии.

Проанализированный литературный материал показал, что в современных научных исследованиях глобально изучены вопросы о структуре, видах, этапах развития коммуникативных и игровых навыков при нормальном онтогенетическом развитии. Подробно описана клинико- психолого- педагогическая характеристика, особенности формирования коммуникативных навыков у подростков с расстройством аутистического спектра.

Анализ литературных данных показал, что существует ряд классификаций аутизма.

В зарубежных странах разработаны подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: психоаналитический, бихевиористский, психолингвистический.

В отечественной литературе данная проблема остается недостаточно разработанной. Описаны отдельные приемы по формированию коммуникативных навыков, отмечается недостаток диагностических методик, позволяющих оценить уровень их сформированности. Остаются актуальными вопросы о содержании педагогической коррекции, направленной на формирование коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра и включающей использование игровых приемов.

Целью работы было изучение особенностей общения у подростков с расстройством аутистического спектра, разработка программы тренинга по коррекции и формированию навыков межличностного общения у данной категории учащихся.

Подростковый возраст является переходным периодом в жизни человека, когда он начинает формироваться как взрослый человек. Общение становится в подростковом возрасте ведущей деятельностью, посредством которой он усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка. Основными функциями общения в подростковом возрасте являются нормативная, познавательная, актуализирующая и эмоциональная.

Взаимоотношения со сверстниками способствуют коррекции самооценки и уровня притязания, становлению ответственности и самостоятельности. Общение со взрослыми способствует усвоению общественных критериев оценки, цели и мотивов поведения, способов оценки окружающей действительности.

Межличностные отношения у подростков с расстройством аутистического спектра затруднены нарушением развития психических функций. Речевое недоразвитие влечет за собой несформированность мотивационного компонента общения: неумение найти тему для инициации беседы, трудности понимания и неумение поддержать разговор. Общение в подростковом возрасте у детей с расстройством аутистического спектра имеет свои особенности.

Исследование особенностей межличностного общения подростков с расстройством аутистического спектра показало, что у большинства подростков ярко выражены акцентуации по всем стилям общения, что проявляется в общении как нетерпимость к критике; чувство превосходства над окружающими; чрезмерное упорство и недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость; реалистичность суждений и поступков, скептицизм и

неконформность; обидчивость и недоверчивость, склонность к критицизму, недовольство другими и подозрительность; полная покорность и повышенное чувство вины, в некоторых случаях самоуничужение; полная зависимость от мнения окружающих; несдержанность в своих проявлениях дружелюбия и слишком большое стремление быть причастным к интересам референтной группы; сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

У подростков с расстройством аутистического спектра ведущими стилями общения являются властно-лидирующий, недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения, покорно-застенчивый и ответственно-великодушный.

В поведении подростков преобладают неконформные тенденции, склонность к конфликтным проявлениям в общении, стремление к подчинению в сочетании с неуверенностью в себе, лидерские качества сочетаются с желанием подчиняться, характеристики агрессивности сопровождаются дружелюбием.

Исследование контроля во взаимодействии подростков с расстройством аутистического спектра показало преобладание способности контролировать свое поведение в общении с другими.

Большая часть подростков с расстройством аутистического спектра обладают достаточно высоким уровнем общительности, которая в большинстве случаев имеет свои особенности, такие как чрезмерная навязчивость, слабая ориентация в теме разговора, невысокий уровень интереса к беседе, вспыльчивость.

Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости направленного формирования навыков межличностного взаимодействия подростков с расстройством аутистического спектра.

Исследование теоретико-методологических проблем создания тренинга коммуникативного развития подростков с расстройством аутистического



спектра показало, что при организации коррекции и формированию навыков межличностного взаимодействия следует отталкиваться от возрастных и психических особенностей личности подростков с расстройством аутистического спектра, учитывая особенности развития их эмоциональной сферы, познавательных функций, волевых процессов. Хороший результат будет давать формирование позитивной установки к общению и регуляции своего поведения во взаимодействии с другими. Для коррекции межличностного взаимодействия можно использовать как методы активного обучения, так и методы арт-терапии, психодрамы и адаптивной йоги. Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие необходимо уделять и развитию социальной компетентности ребенка и коррекции его эмоционального состояния, навыков позитивного взаимодействия и решения конфликтных ситуаций.

Программа тренинга коммуникативного развития подростков с расстройством аутистического спектра была сформирована в соответствии с особенностями психологического развития подростков с упомянутым выше расстройством и учетом особенностей общения и особенностей их межличностного взаимодействия. Тренинг коммуникативного развития проводился с подростками в течение учебного года один раз в неделю, за исключением каникул, праздничных и выходных дней. На занятиях упражнения проводились в группах по 3-4 человека, задания давались в конкретной форме, понятной для подростков с расстройством аутистического спектра.

По полученным результатам можно говорить о том, что разработанная программа оказывает влияние на коррекцию стилей межличностного взаимодействия, которые изменились следующим образом: подростки в большей степени стали уверенными и независимыми, искренними и непосредственными, их суждения стали более реалистичными, появилось

больше желания сотрудничать с окружающими, повысился уровень ответственности.

Гипотеза нашла свое подтверждение: развитие уровня коммуникативных навыков детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра может быть повышено при условии использования разработанной нами программы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелева, И.Ю. Механизмы коммуникативной речи: учебно-моногр. пособие / И. Ю. Абелева. –М.: Парадигма, 2012. – 287 с.
2. Абрамова Э.К. Особенности психокоррекции коммуникативной сферы подростков с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга // Э.К. Абрамова, Н.А. Першина. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей. – 2009. – С. 177-178.
3. Агафонова Е.Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. 2016. - 312 с.
4. Айрис, Д.Э. Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрыт. проблем развития: с практ. рекомендациями для родителей и специалистов: [пер. снем.] / Э. Д. Айрис при участии Д. Роббинса. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 268 с.
5. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений /М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М.: Academia, 2000. – 400 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 290 с.
8. Асеев В.Г. Возрастная психология. / В.Г. Асеев. – Иркутск: ИГПИ. 1990. – 208 с.
9. Альтернативная коммуникация: методический сборник [Электронный ресурс]/ автор-составитель Е.А. Штягинова - Новосибирск, 2012. – Режим доступа: <http://www.downsyndrome>.

10. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. - М.: ИКП РАО, 2000. – 89 с.
11. Бардышевская, М.К., Лебединский, В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.
12. Бардышевская, М. К. Невербальная коммуникация у детей с нарушениями общения и эмоциональной депривацией // Вопросы психологии. — 2010. — № 6. — С. 33–42.
13. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
14. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2010. – 351 с.
15. Битянова М.Р. Социальная психология. / М.Р. Битянова. – М.: Эксмо- пресс, 2001. – 576 с.
16. Богдан Н.Н. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная, ред. Л.И. Александрова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2013. – 220 с.
17. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Электронный ресурс] / Ольга Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K3/M7/file/3.pdf>.
18. Богуславец И. А. Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста как одно из ключевых направлений Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. г. Москва, июнь 2015 г. - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 22 – 33.
19. Бодалев А.А. В мире подростка / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Медицина, 1982. – 296 с.

20. Бодалев, А.А. Психология общения. /А.А. Бодалев – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 256 с.
21. Буфетов Д.В. Формирование позитивной установки на общение у учащихся с психическим недоразвитием // Вестник Башкирск. ун-та. – 2009. – №2, – С.680-684.
22. Вартамян, И. А. Вопросы функциональной асимметрии мозга / И. А. Вартамян. — М.: Наука, 1988. — 176 с.
23. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 320 с.
24. Волкмар,Ф.Р., Вайзнер, Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 2/ Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
25. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. Детская психология / Под ред Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика 1984. - 132 с.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
27. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
28. Гагаркина И.Г. Клиника нарушений интеллекта у детей: Методические рекомендации. / И.Г. Гагаркина. – Красноярск: КГПУ, 2007. – 94
29. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М: Детствопресс, 2007. – 480 с.
30. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе - 1985. - С. 24
31. Глазкова Н.Н. Психология общения: Учебное пособие. / Н.Н. Глазкова. – СПб.: Из-во ИАЛ, 2014. – 77 с.

32. Гойхман, О. Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. Учебник /О. Я. Гойхман., Т.М. Надеина. - ИНФРА-М, 2020 г. — 112 с.

33. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов; отв. ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. – 3-е изд. – М.: ЛКИ, 2007. –104 с.

34. Григорьева Н.И., Морозова Т.И. Нарушения звукопроизношения при детском аутизме и их коррекция// Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. – М., 2002. – С. 110-119.

35. Диагностика коммуникативных особенностей личности: Методические рекомендации. / Магнитогорск, пед. ин-т; Сост. Л. И. Савва, Е. Ю. Семькина. Магнитогорск, 1998. – 44 с.

36. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед., псих. и мед. учеб. заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга; сост. Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 366 с.

37. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие для практ. психологов / [авт.: Е. О. Смирнова и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 143 с.: табл. – Рек. лит.: с. 142.

38. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

39. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.

40. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов / Д.Н. Исаев. – СПб., 2001. – 463 с.

41. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2010. – 391 с,

42. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 224 с.

43. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. Пальчиковый игротренинг /М. С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 214 с.
44. Конецкая В.П. Социология коммуникации. – М.: Международный уни- верситет бизнеса и управления, 1997. – 302 с.
45. Королева И.А. Развитие коммуникативных навыков у школьников / И.А. Королева // Проблемы развития территории. – 2012. – № 6. – С. 86-88.
46. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учеб. пособие для студентов пед. вузов по спец. "Логопедия" / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Центр гуманит. литературы "РОН": В. Секачев, 2002. –157 с.
47. Корягина Н.А. и др. Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. А. Корягина, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова. – М.: Из-во Юрайт, 2015. – 440 с.
48. Кошелева, Е. А. Психолого-педагогические методы и технологии преодоления затруднённого общения // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5, – С.362-365.
49. Кошелева Е. А. Психолого-педагогические методы и технологии преодоления затрудненного общения // Современные проблемы науки и образования. 2012. – №5, – С. 362-370.
50. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 304 с.
51. Крутецкий В.А. Психология подростка. / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение. 1965. – 320 с.
52. Крысько В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
53. Кузьмин Е.С. Социальная психология: история, теория, эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Ленинград: Из-во Ленинградского университета, 1979. – 289 с.

54. Куприянов, В.В. Лицо человека: анатомия, мимика / В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек. – М.: Медицина, 1988. – 269 с.

55. Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции/ Лабунская В.А.// Социальная психология личности [Электронный ресурс]: Хрестоматия: учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая.–М.: Аспект Пресс, 2003. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0179/1\\_0179-74.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0179/1_0179-74.shtml).

56. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. [Текст] / В.А. Лабунская// - М.: Знание, 1989. - 64 с.

57. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. –СПб.: Союз, 2001. – 221 с.

58. Лебедева Л.А., Ковшова Н.В. Психологические особенности общения, 2011. - С.119.

59. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – С. 88–96.

60. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 167 с.

61. Леонгард, Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. - М., 1991. – 319 с.

62. Леонтьев, А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.

63. Леонтьев, Д.А., Ханина И.Б. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2011. №1. С.20–27.

64. Лепская, Н. И. Язык ребенка: (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 151 с.



65. Леханова, О.Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи /О. Л. Леханова //Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 17–25.

66. Лисина, М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

67. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] / М. И. Лынская ; под ред. С. Н. Шаховской. – М.: Парадигма, 2012. – 127с.

68. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с.

69. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Текст]: [Воспитание и обучение особых детей совместно с обыч.] / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М., 2000. - Вып.3. - С. 65-73

70. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук - СПб.: Речь, 2007. — 288 с.

71. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Панцырь С.Н., Волгина Н.Н., Мамонтова Н.А. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 2. С. 8-16.

72. Манелис, Н. Г., Меликян, Н. В., Ахутина Т. В. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм и нарушения развития: науч.-практ. журн. - 2005. - № 4. – С. 1-12.

73. Маркина А.А. Развитие регулятивно-коммуникативных умений старшеклассников в условиях применения информационно -

коммуникационных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук / А.А. Маркина. – Курск, 2012. – 31 с.

74. Марковская И.М. Основы социально-психологических знаний. Челябинск: Из-во Южно-Уральского государственного университета, 2004. – 61 с.

75. Мастюкова, Е.М. Этиология нарушений речи/ Е.М. Мастюкова// Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. Учеб. заведений/ под ред. Л.С.Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитр. изд. центр ВЛДАОС, 2009. – С. 41-56

76. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 407 с.

77. Мастюкова, Е. М. Нарушения коммуникативного поведения при раннем детском аутизме // Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). - М.: Владос, 1997. - С. 99 – 104.

78. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.

79. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. – М.: АCADEMIA, 2008. – 408 с.

80. Морозова Я.В. Оптимизация межличностных отношений в среде подростков с умственной отсталостью /Я.В. Морозова//Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. - №17. – С. 126 – 130.

81. Морозова, Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / Под ред. С.А.Морозова. - М., 2002. - С. 88 - 110.

82. Морозова, Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме//Дефектология. -1990. - №5 - С. 59-66.
83. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
84. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 108 с.
85. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия. 2009. – 640 с.
86. Немов Р.С. Психология. Книга 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
87. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 1997. – 147 с.
88. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. – Альманах №18. Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitija-detej-s-146>.
89. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2014. - Альманах №18. - Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narushenija-psiicheskogo-razvitija-pri>.
90. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
91. Обратите внимание: аутизм [Электронный ресурс] // Благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход». – ([http://outfund.ru/wpcontent/uploads/2016/10/A5\\_empty\\_fields.pdf](http://outfund.ru/wpcontent/uploads/2016/10/A5_empty_fields.pdf)).

92. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития / Л.Ф. Обухова // Вопросы психологии. – №5. – 1996. – С. 30-38.

93. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина, М. И. Лисина, А. Э. Рейнштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова; под ред. М. И. Лисиной; Научно-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1985. – С. 198–205.

94. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.

95. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркина; Авт.: Т. Б. Филичева и др. – М.: Аркти, 2002. – 240 с.

96. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова – М.: Тривола, 1995. – 117 с.

97. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина, М. И. Лисина, А. Э. Рейнштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова; под ред. М. И. Лисиной; Научно-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1985. - С. 198-205.

98. Парыгин Б.Д. Основы социально психологической теории. М.: Мысль, 1971. - 248 с.

99. Победить аутизм: метод семьи Кауфман [Электронный ресурс]/ сост. и пер. с англ. Н.Л. Холмогорова. - М.: Центр лечебной педагогики, 2005. - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/6/0382/6-0382-1.shtml>.

100. Пьянова О.В. Субъективные барьеры общения у подростков // Успехи современного естествознания. – 2010, №9. – С. 188-189.

101. Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – С. 284–287.
102. Репина Т.А. Отношение между сверстниками в группе детского сада - М.: Педагогика, 1978. - 200 с.
103. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов /Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Астрель: АСТ, 2001. – 623 с.
104. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2./ Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2007. – 477 с.
105. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
106. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О.С. Рудик. - М.: Владос, 2015. — 189 с
107. Семечкин Н.И. Социальная психология на рубеже веков: истории, теория, исследования. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2001. - 152 с.
108. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы. Монография / Е.А. Смирнова. – Шуя: Изд-во «Весть», 2006. – 126 с.
109. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста / Л.Н. Собчик. – Красноярск: Богрес, 2010. – 52 с.
110. Соколова В.Е. Проблемы формирования коммуникативной компетенции подростков // Культура и образование: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 87-91.
111. Столяренко Л.Д. Психология общения / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Дону: Феникс, 2016. – 320 с.
112. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Дону: Феникс. – 2000. – 672 с.

113. Теплюк, С.Н. Дети раннего возраста в детском саду. Программа и методические рекомендации [Электронный ресурс]: программа и метод. рекомендации / С. Н. Теплюк, Г. М. Лямина, М. Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. -Режим доступа: <https://mybook.ru/author/s-nteplyuk/deti-rannego-vozrasta-vdetskom-sadu-programma-i-m/>.

114. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М. 1986. - 21 с.

115. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности. / В.Я.Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.

116. Туманова, Т.В. Классификация нарушений речи / Т. В. Туманова // Основы дошкольной логопедии: [учеб. пособие] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. – М., 2015. – Разд. 1, гл. 2. – С. 16–20.

117. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Из-во Психотерапия, 2009. – 544 с.

118. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. N 03.08 "Дошк. воспитание" /М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

119. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП. - 87 с.

120. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2012. – 608 с.

121. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста // Психология дошкольника: Хрестоматия/ Сост. Г.А. Урунтаева М., 2002 - С. 314-322.

122. Шоплер, Э., Ланзид, М., Ватерс, Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН [Электронный ресурс] -

Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0445/1\\_0445-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0445/1_0445-1.shtml).

123. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4-е изд./ Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С Анисимова - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014 - 2008 с.

124. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971, № 4. - 6 с.

125. Югова, О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2012. – 24 с.

126. Blumberg, S.J. et al. Changes in Prevalence of Parent-reported Autism Spectrum Disorder in School-aged U.S. Children: 2007 to 2011–2012 // National Health Statistics Reports, Number 65, March 20, 2013.

127. Gutstein, S., Burgess, A., Montfort, M. Evaluation of the Relationship Development Intervention Program/ S. Gutstein, A. Burgess, M. Montfort // Autism: The International Journal of Research and Practice – 2007. - №5. – P. 397-411.

128. Leary T., Coffey I. «Interpersonal Diagnosis», in: «Theories of Personality Investigation», New York, 1969, P. 73–96.

129. Wing, L., Gould, J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification/ L. Wing, L., J. Gould //Journal of Autism and Developmental Disorders – 1979. - №9(1). - P.11-29.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)

Тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека. Отвечать на вопросы следует, используя три варианта ответов – «да», «иногда», «нет».

**Инструкция:** Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «иногда», «нет».

№	суждения	баллы
1	Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?	
2	Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?	
3	Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?	
4	Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?	
5	Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?	
6	Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?	
7	Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?	
8	Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?	
9	В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?	
10	Оказавшись один на один с незнакомым человеком вы, не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?	
11	Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она не была (в магазине, библиотеке, кассе, кинотеатре). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?	
12	Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?	
13	У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?	
14	Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в разговор	
15	Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?	
16	Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?	
17	<b>Итого</b>	



### Оценка ответов:

«да» - 2 очка, «иногда» - 1 очко, «нет» - 0 очков.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относятся.

**30-31 очко.** Вы явно некоммуникабельны, и эта ваша беда, так как больше всего страдаете от этого вы сами. Но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

**25-29 очков.** Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете не довольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в вашей власти переломит эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

**19-24 очков.** Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

**14-18 очков.** У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

**9-13 очков.** Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете себя заставить не отступать.

**4-8 очков.** Вы, должно быть, «рубашка-парень». Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызывать у вас мигрень или даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

**3 очка и меньше.** Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с вами. Да, вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

## Приложение Б

### Методика «Диагностика межличностного общения» Л.Н. Собчик

**Инструкция.** Перед вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если «да», то перечеркните крестом соответствующую порядковому номеру характеристики цифру в сетке регистрационного листа. Если – «нет», то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования.

#### Текст опросника:

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый Отзывчивый к призывам о помощи
29. Деликатный
30. Ободряющий

31. Отзывчивый к призывам о помощи
32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется у других уважением
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе
57. Уступчивый
52. Скромный
53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный и мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-повелительный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный

71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпим к ошибкам других
74. Расчетливый
75. Откровенный
76. Часто недружелюбен
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Склонен к самообвинению
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремиться помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичен
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия

112. Недоверчивый и подозрительный  
 113. Робкий  
 114. Соглашатель  
 115. Услужливый  
 116. Мягкотелый  
 117. Почти никому не возражает  
 118. Навязчивый  
 119. Любит, чтобы его опекали  
 120. Чрезмерно доверчив  
 121. Стремится снискать расположение каждого  
 122. Со всеми соглашается  
 123. Всегда со всеми дружелюбен  
 124. Всех любит  
 125. Слишком снисходителен к окружающим  
 126. Старается утешить каждого  
 127. Заботится о других в ущерб себе  
 128. Портит людей чрезмерной добротой

**Ключ:**

<b>1</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>32</b>
<b>33</b>	<b>37</b>	<b>41</b>	<b>45</b>	<b>49</b>	<b>53</b>	<b>57</b>	<b>61</b>
<b>34</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>58</b>	<b>62</b>
<b>35</b>	<b>39</b>	<b>43</b>	<b>47</b>	<b>51</b>	<b>55</b>	<b>59</b>	<b>63</b>
<b>36</b>	<b>40</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>60</b>	<b>64</b>
<b>65</b>	<b>69</b>	<b>73</b>	<b>77</b>	<b>81</b>	<b>85</b>	<b>89</b>	<b>93</b>
<b>66</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>82</b>	<b>86</b>	<b>90</b>	<b>94</b>
<b>67</b>	<b>71</b>	<b>75</b>	<b>79</b>	<b>83</b>	<b>87</b>	<b>91</b>	<b>95</b>
<b>68</b>	<b>72</b>	<b>76</b>	<b>80</b>	<b>84</b>	<b>88</b>	<b>92</b>	<b>96</b>
<b>97</b>	<b>101</b>	<b>105</b>	<b>109</b>	<b>113</b>	<b>117</b>	<b>121</b>	<b>125</b>
<b>98</b>	<b>102</b>	<b>106</b>	<b>110</b>	<b>114</b>	<b>118</b>	<b>122</b>	<b>126</b>
<b>99</b>	<b>103</b>	<b>107</b>	<b>111</b>	<b>115</b>	<b>119</b>	<b>123</b>	<b>127</b>
<b>100</b>	<b>104</b>	<b>108</b>	<b>112</b>	<b>116</b>	<b>120</b>	<b>124</b>	<b>128</b>
<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>	<b>VIII</b>

После того, как испытуемый оценит себя и заполнит сетку регистрационного листа, подсчитываются баллы по 8-ми октантам психогаммы методики. Количество перечеркнутых испытуемых номеров в каждой ячейке, выносится в таблицу полученных результатов соответственно каждому октанту, отражающему тот или иной вариант межличностных отношений и соответствующий тип межличностного поведения.

**Варианты эти следующие:**

**1. Властный-лидирующий.** При умеренно выраженных баллах (до 8) выявляет уверенность в себе, умение быть хорошим советчиком, наставником и организатором, свойства руководителя, При высоких показателях – нетерпим к критике, переоценка собственных возможностей (до 12 б.), дидактический стиль высказываний, императивная потребность командовать другими, черты деспотизма (выше 12 б.).

**2. Независимый-доминирующий.** Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, соперничающего, нарциссического, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе (при высоких баллах, 12-16).

**3. Прямолинейный-агрессивный.** В зависимости от степени выраженности показателей этот октант выявляет искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы).

**4. Недоверчивый-скептический.** Реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов) перерастает в крайне обидчивый и недоверчивый модус отношений к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством окружающими и подозрительностью.

**5. Покорно-застенчивый.** Отражает такие особенности межличностных отношений, как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах – полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.

**6. Зависимый – послушный.** При умеренных баллах – потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях – сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих.

**7. Сотрудничающий-конвенциальный.** Выявляет стиль межличностных отношений, свойственный лицам, стремящимся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность в проявлении данного стиля межличностного отношения проявляется компромиссным поведением, несдержанностью в излишних своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.

**8. Ответственно-великодушный.** Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности. Высокие баллы выявляют мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

## Приложение В

### Методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер)

**Инструкция к тесту:** Внимательно прочитайте 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцените как *верное (В)* или *неверное (Н)* применительно к себе, поставив рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

#### Тестовый материал

№	Высказывание	Ответ	
		Верно	Неверно
1	Мне кажется трудным подражать другим людям.		
2	Я смог бы свалить дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.		
3	Из меня мог бы выйти неплохой актер.		
4	Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.		
5	В компании я редко оказываюсь в центре внимания.		
6	В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.		
7	Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.		
8	Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.		
9	Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.		
10	Я не всегда такой, каким кажусь.		

#### Ключ к тесту

По 1 баллу начисляется на ответ «Н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «В» на все остальные вопросы.

Подсчитывается сумма баллов.

Интерпретация результатов теста

— 0-3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

— 4-6 баллов – средний коммуникативный контроль; в общении непосредствен, искренне относится к другим. Но сдержан в эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением окружающих людей.

— 7-10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.

## Результаты исследования

**Таблица 1 - Результаты исследования выборки детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра на основании психолого-медико-педагогической документации**

№ испытуемого	Ф.И.	Пол	возраст	Семья			Успеваемость	№ испытуемого	Ф.И.	Пол	возраст	Семья			Успеваемость
				Братья / сестры	Успеваемость	Успеваемость						Братья / сестры	Успеваемость		
1	А. Кирилл	м	13	п	да	уд	1	Т.Савелий	м	14	п	да	уд		
2	К. Артем	м	15	п	да	уд	2	М. Оля	д	13	п	да	уд		
3	К. Анна	д	13	п	да	уд	3	К. Павел	м	15	п	да	хор		
4	Т. Федор	м	14	п	да	уд	4	С. Саша	д	13	п	да	уд		
5	Л. Маргарита	д	14	п	да	уд	5	Н. Костя	м	14	п	да	уд		
6	К. Олег	м	13	п	да	уд	6	К. Родион	м	14	п	да	уд		
7	С.Анастасия	д	15	п	да	уд	7	Л. Елисей	м	13	п	да	уд		
							8	Г. Петр	м	15	п	да	уд		
Среднее значение			13,8				Среднее значение			13,8					

Пол:

д - девочка

м – мальчик

Семья:

п – полная

Успеваемость:

уд – удовлетворительно

хор – хорошо



**Таблица 2 - Результаты исследования межличностных отношений по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик на констатирующем этапе**

№ испытуемого	Коммуникативный контроль	Уровень общительности	Стиль межличностного взаимодействия									
			I октант	II октант	III октант	IV октант	V октант	VI октант	VII октант	VIII октант	Индекс доброжелательности	Индекс лидерства
<b>Экспериментальная группа</b>												
1	8	13	10	7	8	7	10	7	9	9	1,4	2,4
2	2	23	16	14	14	13	12	13	14	12	4	-1,4
3	5	25	11	9	9	10	10	10	9	12	1,7	2,1
4	5	11	9	11	11	12	11	9	8	8	-3,4	-7,2
5	6	6	8	8	8	8	10	9	8	6	-4,1	-0,7
6	4	6	10	8	9	10	8	11	10	12	1,3	4,5
7	8	14	13	9	9	8	8	10	11	11	6,4	4,8
Ср. знач.	5,4	14	11	9,4	9,7	9,7	9,8	9,8	9,8	10	1,4	0,6
<b>Контрольная группа</b>												
1	8	13	15	13	13	14	10	14	13	11	2,2	-1,4
2	6	7	11	8	9	8	12	8	11	10	0,4	3,4
3	5	11	10	8	10	9	9	11	9	12	1	3,2
4	8	16	10	12	10	11	13	10	7	8	-3,7	-6,5
5	6	8	9	9	8	8	10	8	8	7	-1	-1,4
6	6	26	11	8	10	11	7	10	10	11	2,6	1,4
7	8	12	14	9	10	7	8	11	12	12	8,1	6,9
8	2	3	11	9	11	8	11	12	10	11	0	3,2
Ср. знач.	6,1	12	11,3	9,5	10,1	9,5	10	10,5	10	10,25	0,57	1,1

**Таблица 3 - Результаты исследования межличностных отношений по уровням у подростков с расстройством аутистического спектра по методике «Диагностика межличностных отношений» Л.Н. Собчик на контрольном этапе**

№ испытуемого	Коммуникативный контроль	Уровень общительности	Стиль межличностного взаимодействия									
			I октант	II октант	III октант	IV октант	V октант	VI октант	VII октант	VIII октант	Индекс доброжелательности	Индекс лидерства
<b>Экспериментальная группа</b>												
1	8	15	9	6	6	5	8	7	8	7	1,7	4,1
2	5	19	11	9	11	11	8	12	9	9	-0,5	-1,3
3	7	21	9	5	9	6	8	10	8	10	0,3	5,3
4	7	12	10	8	8	10	6	9	6	5	-0,2	-4,8
5	8	9	9	7	7	8	4	9	6	4	0,8	-2,4
6	6	9	8	7	6	8	6	10	8	9	0,6	4,8
7	9	14	11	5	9	7	8	10	9	8	0,2	4,2
Ср.	7,1	14,1	9,5	6,7	8	7,8	6,2	9,57	7,7	7,4	0,4	1,4
<b>Контрольная группа</b>												
1	8	14	14	13	13	11	8	11	11	9	6	-4,8
2	7	10	12	8	8	8	10	9	10	10	2,7	4,1
3	7	12	11	9	10	9	9	12	10	11	1,3	3,5
4	8	17	9	12	10	9	13	11	8	9	-3,3	-2,7
5	6	9	12	9	8	8	8	9	8	7	3,3	-0,7
6	7	26	12	8	10	9	7	9	9	11	5,7	1,1
7	8	16	15	10	9	7	8	11	9	11	9,1	3,5
8	6	8	12	9	9	8	9	11	10	11	3,7	4,5
Ср.	7,1	14	12,1	9,75	9,6	8,6	9	10,3	9,37	9,87	3,56	1,06

## Программа тренинга коммуникативной компетентности для подростков с расстройством аутистического спектра

**Таблица 4 - График проведения тренинга коммуникативной компетентности для детей подросткового возраста с расстройством аутистического спектра**

№	Цель частей программы	Необходимое количество занятий	Методы и формы работы	Дата проведения
Вводная часть <b>Цель:</b> знакомство подростков с целью тренинга, выработка правил взаимодействия		1	Мозговой штурм Презентация Беседа Минилекция	15.09.2018
Блок I – Взаимодействие как общение <b>Цель:</b> получение подростками информации об общении и взаимодействии между людьми				
1	Общение как коммуникация <b>Цель:</b> раскрыть содержание коммуникативного процесса в общении, как обмен чем-то	2	Минилекция Ролевая игра Групповое рисование Упражнение на доверие	22.09.2018 29.09.2018
2	Общение как взаимодействие <b>Цель:</b> показать процесс взаимодействия, дать навыки механизмов эффективного взаимодействия, развитие доверия в общении	2	Минилекция Сюжетная игра Психодрамма Упражнения адативной йоги	6.10.2018 13.10.2018
3	Этапы и принципы общения <b>Цель:</b> показать этапы межличностного взаимодействия, от установления контакта до завершения общения	2	Ролевая игра Психодрамма Методы арттерапии Минилекции Дискуссии Адаптивная йог	20.10.2018
4	Трудности межличностного взаимодействия <b>Цель:</b> исследовать трудности взаимодействия каждого подростка	1	Мозговой штурм Дискуссия Упражнения адативной йоги	10.11.2018
Блок II – Познание себя в процессе общения <b>Цель:</b> познание своих навыков общения, паттернов реагирования на разные ситуации общения, выработка навыков эффективного общения				
1	<b>Я-концепция</b> <b>Цель:</b> исследование своих личностных характеристик, проявляющихся во взаимодействии	4	Психодиагностика Ролевые игры Рефлексия	17.11.2018 24.11.2018 1.12.2018 8.12.2018

2	Основа общения: эмоции и чувства <b>Цель:</b> <i>формирование навыков контроля эмоций и поведения,</i>	4	Рефлексия Ролевые и сюжетные игры	15.12.2018 22.12.2018 19.01.2019
<b>№</b>	<b>Цель частей программы</b>	<b>Необходимое количество занятий</b>	<b>Методы и формы работы</b>	<b>Дата проведения</b>
	<i>развитие эмпатии и понимания других</i>		Упражнения адаптивной йоги Методы арттерапии	27.01.2019
<b>Блок III – Развитие навыков эффективного общения (вербальных и невербальных)</b> <b>Цель:</b> <i>сформировать умения понимания вербального и невербального языков межличностного взаимодействия</i>				
1	Речевое развитие <b>Цель:</b> <i>развитие речи, понимания речи других, правильного использования</i>	4	Составление рассказов по картинкам Ролевые и сюжетные игры Беседа	2.02.2019 9.02.2019 16.02.2019 23.02.2019
2	Невербальное общение <b>Цель:</b> <i>развитие способности идентификации невербальных сигналов (мимики, пантомимики, использование разного тона и силы голоса)</i>	3	Пантомима Упражнения адаптивной йоги Методы арттерапии Рефлексия	2.03.2019 9.03.2019 16.03.2019
<b>Блок IV – Контроль своих эмоций и решение конфликтов</b> <b>Цель:</b> <i>получение навыков понимания, контроля своих эмоциональных состояний при межличностном взаимодействии и конструктивного решения конфликтов</i>				
1	Эмоции и чувства <b>Цель:</b> <i>знакомство с эмоциями и чувствами, их осознание и узнавание в телесных и поведенческих реакциях</i>	3	Рефлексия Упражнения адаптивной йоги Пантомима Ролевые и сюжетные игры Беседа	23.03.2019 30.03.2019 6.04.2019
2	Конфликты, эмоциональная составляющая конфликтов и их конструктивное решение <b>Цель:</b> <i>дать навыки конструктивного решения конфликтов, понимания своих реакций и эмоций</i>	3	Рефлексия Упражнения адаптивной йоги Пантомима Ролевые и сюжетные игры Беседа	13.04.2019 20.04.2019 27.04.2019
	Завершение тренинга <b>Цель:</b> <i>подведение итогов, отработка навыков межличностного взаимодействия</i>	1	Рефлексия Методы арттерапии Дискуссия Медитация	11.05.2019