

Коммуникативный тренинг для молодых людей с расстройствами аутистического спектра: оценка эффективности

Фомина Е.А.

Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5693-7377>, e-mail: elenaalex98@mail.ru

Суворова И.Ю.

Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

Актуальность и цель. Коррекционные программы для детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто направлены на научение социально-бытовым навыкам, и ценность эмоционального обмена нередко остается вне фокуса внимания педагогов. Вместе с тем переживаемые молодыми людьми с РАС депрессивные состояния зачастую объясняются отсутствием социальной мотивации. Представлена работа по оценке эффективности коммуникативного тренинга как безопасного пространства для эмоционального обмена.

Методы и методики. В основе тренинга лежит представление об общении как о сложном процессе взаимодействия, на динамику которого влияет опыт выстраивания отношений мать — дитя, ребенок — семья, ребенок — школа и т.п. Тренинг предусматривает проработку каждого из уровней взаимодействия. Его эффективность проверялась с помощью формирующего эксперимента, нацеленного на диагностику изменений в коммуникации у молодых людей с РАС. В экспериментальную выборку включили 25 человек с РАС в возрасте от 20-ти до 25-ти лет ($M = 22,7$; $SD = 1,7$) по 5 в каждой группе. В контрольной выборке были также 25 человек от 21-го до 25-ти лет ($M = 23,3$; $SD = 1,43$). Все участники мужского пола. Для первичного и контрольного срезов были разработаны единицы наблюдения: частота нарушения социальных норм, количество завершенных коммуникативных актов и частота проявлений социального стресса. Для статистической обработки применялись U-критерий Манна-Уитни и W-критерий Вилкоксона.

Результаты. С помощью W-критерия Вилкоксона доказана эффективность воздействия коммуникативного тренинга на экспериментальную группу: нарушение социальных норм ($W = 325$; $p \leq 0,01$; $d = 2,04$), завершенные коммуникативные акты ($W = 115$; $p \leq 0,01$; $d = 0,89$), социальный стресс ($W = 244$; $p \leq 0,01$; $d = 1,04$). С помощью U-критерия Манна-Уитни доказаны существенные различия в показателях эффективности тренинга в контрольной и экспериментальной группах: нарушение социальных норм ($U = 615$; $p \leq 0,01$; $d = 3,24$), завершенные коммуникативные акты ($U = 184,5$; $p \leq 0,01$; $d = 0,86$), социальный стресс ($U = 453,5$; $p \leq 0,01$; $d = 0,93$).

Выводы. Последовательная проработка переживаний на уровне мать — дитя, ребенок — семья, ребенок — школа и т.п. на коммуникативных тренингах показала себя как эффективный способ развития коммуникативных навыков у молодых людей с РАС. В перспективе необходимо проверить длительность эффекта после окончания тренинга, а также перенос полученных навыков на другие сферы жизни.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); формирующий эксперимент; коммуникативный тренинг; завершенный коммуникативный акт; социальный стресс

Благодарности: Авторы благодарят педагога-психолога Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Технологический колледж № 21» Е.В. Печенину за помощь в сборе данных для исследования.

Для цитаты: Фомина Е.А., Суворова И.Ю. Коммуникативный тренинг для молодых людей с расстройствами аутистического спектра: оценка эффективности // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220204>

Communication Training for Young People with Autism Spectrum Disorders: Evidence-Based Study

Elena A. Fomina

Moscow Psychological and Social University,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5693-7377>, e-mail: elenaalex98@mail.ru

Irina Yu. Suvorova

Moscow Psychological and Social University,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

Objectives. Psycho-educational programs for children and young people with autism spectrum disorders (ASD) are aimed to train social and daily skills. The value of emotional exchange often remains outside the focus of teachers. However, the depression and self-harmful behavior experienced by young people with ASD are explained as a lack of social motivation and internal emptiness. The goal of present article is to evaluate the effectiveness of communication training as a safe space for emotional exchange.

Methods. The training is based on the idea of communication as a complex process of interaction, the dynamics of which is influenced by the experience of different type of relationships: mother-child, child-family, child-school, etc. The training involves work through each level of interaction. The training effectiveness was evaluated using a formative experiment aimed at assessment of changes in communication of young people with ASD. The experimental sample included 25 people with ASD aged 20 to 25 years ($M = 22.7$; $SD = 1.7$), 5 persons in each group. The control sample also included 25 people aged 21 to 25 years ($M = 23.3$; $SD = 1.43$). All participants are male. For the primary and control sections, observation units were developed: frequency of violation of social norms, number of completed communicative acts and frequency of social stress. For statistical processing, the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon W test were used.

Results. Using the Wilcoxon W test, the effectiveness of the impact of communicative training on the experimental group was proven: violation of social norms ($W = 325$; $p \leq 0.01$; $d = 2.04$), completed communicative acts ($W = 115$; $p \leq 0.01$; $d = 0.89$), social stress ($W = 244$; $p \leq 0.01$; $d = 1.04$). Using the Mann-Whitney U test, the insignificance of the influence of group dynamics on the training effectiveness indicators in the control group was proven: violation of social norms ($U = 615$; $p \leq 0.01$; $d = 3.24$), completed communicative acts ($U = 184, 5$; $p \leq 0.01$; $d = 0.86$), social stress ($U = 453.5$; $p \leq 0.01$; $d = 0.93$).

Conclusions. Consistent processing of experiences at the level of relationships: mother – child, child – family, child – school, etc. became an effective method for developing communication skills in young people with ASD. In the future, it is necessary to check the duration of the effect after the end of the training, as well as the transfer the acquired skills to other areas of life.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD); formative experiment; communication training; completed communicative act; social stress

Acknowledgements: The authors thanks E.V. Pechenin, educational psychologist at the State Budgetary Professional Educational Institution “Technological College No. 21”, for assistance in collecting data for the study.

For citation: Fomina E.A., Suvorova I.Yu. Communication Training for Young People with Autism Spectrum Disorders: Evidence-Based Study. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2024. Vol. 22, no. 2, pp. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220204> (In Russian, abstract in English).

Введение

Социализация людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – важнейшая цель родителей и педагогов, занимающихся их воспитанием [11; 14]. Большинство исследований посвящены вопросам расстройств аутистического спектра у детей, однако исследования РАС у взрослых не-

многочисленны [12]. Среди основных подходов к коррекции и социальной адаптации детей и взрослых с РАС можно отметить эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и др., также прикладной анализ поведения (АВА), система ранней помощи детям с РАС DIR/Floortime, программа ТЕАССН [2; 5; 9; 10].

Эмоционально-уровневый подход опирается на работу с нарушениями эмоциональной сферы. Усиление психической активности детей, их эмоциональная вовлеченность в окружающую реальность достигаются через умение родителя или терапевта чувствовать состояние ребенка. Предполагается, что работа с эмоциональной сферой повлечет за собой развитие и других сторон психики [2]. Эмоционально-уровневый подход успешно используется Центром лечебной педагогики, — одной из наиболее авторитетных организаций, работающих с детьми с РАС с рождения и до 18-ти лет. Прикладной анализ поведения (АВА) во многом является противоположным эмоционально-уровневому подходу. Его основная идея заключается в возможности сформировать любое поведение благодаря правильно выбранному подкреплению [9]. Однако на практике зачастую мотивация формируется не на одобряемое поведение, а на само подкрепление, что делает развитие навыков детей неэкологичным. В таком случае социальное взаимодействие никогда не станет самоцелью. Тем не менее, АВА довольно широко применяется также и в работе со взрослыми людьми с аутизмом. Довольно успешная и, в отличие от АВА, нацеленная на поиск индивидуальных механизмов освоения социального пространства, программа «Treatment and Education of Autistic and Related Communications of Handicapped Children (TEACCH)» нацелена на повышение уровня самостоятельности и независимости ребенка с помощью карточек-подсказок, закрепляющих алгоритмы действия в определенном пространстве, обычно — дома [10]. Существуют данные, указывающие на успешность применения TEACCH и для взрослых с РАС [24]. Однако здесь опять же речь идет об овладении символическим пространством, но не о появлении потребности в общении. Наконец, DIR/Floortime — это концепция системы ранней помощи детям с РАС, направленная на построение отношений ребенка с родителями или педагогом с учетом уровня функционального и эмоционального развития ребенка. Идея терапии по методике Floortime состоит в том, чтобы взаимодействие ребенка и взрослого было естественным, построенным с опорой на интересы ребенка [18]. Данных по адаптации данного направления для взрослых нет.

Суммируя идеи в описанных подходах, используемых в работе с РАС, можно отметить, что они направлены на усвоение норм и правил взаимодействия с окружающей реальностью в широком смысле и ограничиваются в основном коммуникациями с родителями и педагогами [4]. Однако появлению потребности в общении со сверстниками не уделяется должного внимания. Поэтому вопрос о развитии коммуникативных навыков молодых людей с РАС, о создании пространства эмоционального обмена и формировании понимания ценности общения остается открытым.

Методы

Представленный в статье коммуникативный тренинг был разработан в 2018 году в «Особых мастерских» (в настоящее время — ГБПОУ «Технологически колледж № 21», структурное подразделение № 3). Программа тренинга описана в методическом пособии «Коммуникативный тренинг для молодых людей с расстройствами аутистического спектра» И.Ю. Суворовой [3], однако эффективность тренинга не доказывалась. В качестве теоретической базы коммуникативного тренинга выступает структура общения, предложенная Г.М. Андреевой: коммуникативный компонент, перцептивный компонент и интерактивный компонент, — отражающая сложный процесс формирования образа Другого и образа Я при взаимодействии. Коммуникативный компонент общения — это передача информации. Его зафиксировать проще всего — как обмен информацией. Перцептивный компонент — это восприятие себя и другого в процессе общения. Мы полагаем, что при наблюдении за молодыми людьми с РАС его возможно зафиксировать только косвенно, через изменение поведения при формулировании высказывания (появление кокетства, ребячества и т.п.). Наконец, интерактивный компонент общения выявляется как факт установления контакта между собеседниками. Каждый коммуникативный акт одновременно задействует все три компонента.

Немаловажную роль в общении играет прежний опыт, зачастую выступающий коммуникативным барьером [7]. Прежний опыт проявляется на тех уровнях, на которых был интернализирован: в диаде мать — дитя, где формируется базовое доверие к миру; семье, где формируются базовые представления о себе и мире; в школьном классе, дополняющем базовые представления о себе и мире, и т.п. [8; 13]. Изменение системы взаимодействия с социальной реальностью соответствует изменению каналов восприятия и передачи информации: взаимодействие с миром через тело сменяется образными переживаниями [6]. Нерешенные ситуации на каждом из этапов взаимодействия с реальностью остаются на том уровне, на котором были запечатлены. Учитывая высокую эмоциональную чувствительность, а также сложности в обработке своих переживаний, переживаний других людей и контекста в целом, люди с РАС имеют коммуникативные барьеры на каждом уровне взаимодействия. Поэтому создание безопасной среды для эмоционального обмена могло бы стать решающим фактором при проработке социальных страхов и формировании мотивации к взаимодействию.

Задания тренинга составлены таким образом, чтобы воспроизвести общение на всех уровнях социального взаимодействия: при взаимодействии на уровне формального общения, где формируется безопасная среда; далее, на уровне чувств и образов; далее — на уровне телесных переживаний.

Для проверки эффективности тренинга использовалась следующая модель формирующего эксперимента:

$$\begin{array}{ccc} O_1 & X & O_2 \\ O_3 & & O_4 \end{array}$$

Содержание тренинга

В структуре тренинга можно выделить три блока.

Блок I: знакомство, упорядочивание социального пространства через правила, просьбы и отказы, работа с границами, проявление себя в диалоге. Типовые задания: каждый из участников получает карточку с вопросом и задает его соседу.

Блок II: осознание эмоций, страхи, ресурсы, умение работать в команде. Типовые задания: описание своих чувств, проговаривание страхов.

Блок III: ощущение тела, переживаний в теле. Типовые задания: идеомоторные тренировки (принять позу, отражающую самочувствие, угадать переживания партнера по его позе).

Нами была выдвинута гипотеза: желание общаться и ценность общения у молодых людей с РАС могут быть развиты с помощью специально разработанной коррекционной программы, направленной на создание пространства для безопасного эмоционального обмена.

В исследовании приняли участие 50 человек (юношей) с РАС и с сопутствующей легкой, средней или тяжелой степенью умственной отсталости в возрасте от 20-ти до 25-ти лет. В эксперименте участвовали молодые люди, составляющие две выборки — экспериментальную и контрольную. Экспериментальная выборка состояла из 25-ти человек с РАС, разделенных на группы по 5 в каждой, в возрасте от 20-ти до 25-ти лет ($M = 22,7$; $SD = 1,7$). Контрольная выборка состояла также из 25-ти человек от 21-го до 25-ти лет ($M = 23,3$; $SD = 1,43$), так же разделенных на 5 групп по 5 человек в каждой. Исследование проводилось на базе ГБПОУ «Технологически колледж № 21», структурное подразделение № 3.

Условия проведения эксперимента

Первый и контрольный срезы проводились в контрольной и экспериментальной группах во время 45-минутных групповых занятий по этике. Далее вместо типовых занятий по этике экспериментальные группы участвовали в тренинге, тогда как контрольные группы продолжали обучаться этике по учебному плану. В экспериментальных группах тренинга проводились один раз в неделю на протяжении полугода в стенах учебного здания, где в то время обучались молодые люди. Всего состоялось 18 встреч.

Выделение единиц эффективности тренинга — одна из самых важных задач эксперимента, поскольку респонденты не могли заполнять опросники и имели достаточно ограниченные способности к рефлексии. Исходя из цели тренинга, необходимо было зафиксировать изменения в коммуникативном, перцептивном и интерактивном компонентах общения

через желание молодых людей общаться и ценности самого общения. Все три компонента общения проявляются в речевом акте: сама информация, взаимодействие и позиционирование себя и другого. Данная информация оценивалась качественно. Желание общаться оценивалось через поддержание общения. Причем, учитывались не только речевые высказывания, но и любые способы обратной связи. Ценность общения понималась как готовность соблюдать групповые правила и нормы. Для оценки этих параметров учитывались завершённые коммуникативные акты и компоненты общения, предложенные Куницыной В.Н. [6], включающие: психические процессы, состояния, которые отвечают за обмен воздействиями между состоянием двух людей с помощью стимулов и реакций (восприятие, мотивы и т.д.); практику общения (вербальные/невербальные сообщения); нормы и правила, выработанные социокультурной группой [4]. Завершённый коммуникативный акт в практике DIR/Floortime — это взаимодействие между актёрами по схеме $X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow X_1$, где X_1 и X_2 — участники общения [18]. Следовательно, основными маркерами коммуникации для оценки эффективности коммуникативного тренинга были:

- соблюдение социальных норм (не перебивать, ждать своей очереди, соблюдать правила тренинга);
- завершённые коммуникативные акты;
- проявление социального стресса (аутоагрессия, аутостимуляция, неадекватное поведение, отказ от задания, убежание из помещения во время тренинга).

После краткого инструктажа оценки проводились для каждого респондента отдельно, параллельно и ведущим, и воспитателем, по разработанной инструкции в течение всех 45-ти минут первого и контрольного занятия по этике. В результате, все респонденты во время каждого среза получили две оценки по каждому параметру, из двух оценок бралось среднее арифметическое.

Первичный срез проводился при первой встрече, контрольный срез — после полугода работы.

Выделялись следующие переменные:

1. Зависимые: завершённые коммуникативные акты, соблюдение социальных норм, проявление социального стресса.
2. Независимые: создание безопасного социального пространства через правила, создание условий для безопасного эмоционального обмена, создание условий для выработки индивидуальных способов переживания тела и эмоций.

3. Побочные переменные: рассогласования в результатах наблюдения ведущих и воспитателей, различное влияние воспитателей на групповую динамику, искажения ответов ведущими при повторном оценивании экспериментальных групп, особенности групповой динамики в каждой из оцениваемых групп.

Способы контроля побочных переменных. Предполагалось, что наблюдение за пятью контрольными и экспериментальными группами позволит сгладить

эффект групповой динамики. Строгий алгоритм оценивания и выбор очевидных единиц наблюдения позволят облегчить процедуру кодирования наблюдений. Параллельное оценивание ведущими и воспитателями позволит сгладить эффекты предвзятости.

Оценка эффективности проводилась с помощью подсчета количества нарушений социальных норм, завершенных коммуникативных актов и проявлений социального стресса. Для проверки статистической значимости номинальных переменных, подсчитанных в количественном эквиваленте, применялись U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок и W-критерий Вилкоксона — для зависимых.

Результаты и обсуждение

Среднее значение по каждому из трёх наблюдаемых параметров экспериментальной и контрольной групп по первому и контрольному срезам вычислялось как среднее арифметическое по всем пяти группам, в каждой из которых нарушения подсчитывались как сумма нарушений респондентов (табл. 1).

Ограничения исследования

Необходимо отметить сложности, возникающие у педагогов при фиксации наблюдений, в основном связанные с личным отношением к воспитанникам и с желанием получить лучшие результаты при повторном оценивании экспериментальных групп ведущими. В связи с этим среднее стандартное отклонение при повторном оценивании экспериментальных групп получилось довольно высоким. Тем не менее, несмотря на большой разброс данных, полученные средние значения при повторном оценивании экспериментальных групп значительно отличаются от значений контрольной группы.

В экспериментальной группе при первом срезе в среднем 20 раз за одну встречу нарушались такие правила: поздороваться, попрощаться, не перебивать, не вставать, не уходить, не пользоваться телефоном, соблюдать очередность. При повторном, контрольном, срезе правила нарушались в среднем 5,2 раза за одну встречу. Нарушались, но с меньшей частотой, такие правила: не перебивать, не пользоваться телефоном, соблюдать очередность. Уже не наблюдалось поведение, когда члены группы вставали, уходили, не здоро-

вались, не прощались. В контрольной группе при первом срезе правила нарушались в среднем 20,2 раза за одну встречу. При повторном, контрольном, срезе правила нарушались в среднем 19,8 раз за встречу.

При оценке завершённых коммуникативных актов в экспериментальной группе при первом срезе выявлено в среднем 4 случая. Участники группы реагировали на рассказ другого члена группы, когда слышали историю, похожую на историю из своей жизни; проявляли интерес и задавали вопросы, только если это требовалось в задании. При контрольном срезе выявлено в среднем 7 случаев, когда возникал коммуникативный акт.

При первом срезе в контрольной выборке выявлено в среднем 4 коммуникативных акта за встречу. Члены группы давали реакцию на рассказ с историей, похожей на историю из своей жизни, частично проявляли интерес и задавали вопросы, чаще всего, если того требовало задание, больше интереса проявлялось к ведущему. При контрольном срезе выявлено в среднем также 4 коммуникативных акта за встречу. Частота коммуникативных актов сохранилась.

Среднее значение случаев проявления стресса при первом срезе составляет 17 раз за встречу. Стресс проявлялся в виде аутоагрессии, аутоагрессии, неадекватной реакции (выкрики, смех, расположение спиной к участникам), сбегаии (участник мог покинуть территорию, на которой проводился тренинг), негативизме, эхолалий. Среднее значение случаев проявления стресса при контрольном срезе составляет 12 раз за встречу. В проявлении стресса перестали фиксироваться такие факты как сбегание (когда участник мог покинуть территорию проведения тренинга); отказ от выполнения задания; более редко наблюдались эхолалии, аутоагрессии и аутоагрессия. Участники тренинга стали более охотно идти на телесный контакт в виде пожатия руки при прощании как с другими участниками тренинга, так и с ведущим.

В контрольной группе при первом срезе в среднем выявлено 16,8 раз проявления стресса за одну встречу. Стресс проявлялся в виде аутоагрессии, аутоагрессии, неадекватной реакции (выкрики, смех, случайный разговор с самим собой), в воспроизведении голоса и слов ведущего, в физиологических подкреплениях (хождении по комнате, прыжках), убегании из помещения, где проводился тренинг, в виде отказа от выполнения задания. При контрольном

Таблица 1

Динамика изменения показателей коммуникативной активности людей с РАС в контрольной и экспериментальной группах

	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Первый срез		Контрольный срез		Первый срез		Контрольный срез	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Нарушение социальных норм	20	3,7	5,2	2,1	20,2	3,2	19,8	3,0
Завершённые коммуникативные акты	4	1,1	7	1,5	4	1,3	4	0,8
Социальный стресс	17	3,1	12	3,0	16,8	2,9	17	2,6

срезе в среднем выявлено 17 проявлений стресса за одну встречу. Качественных изменений не выявлено.

O₁ и O₃: для исключения такой побочной переменной как различное состояние наблюдаемых групп на момент начала исследования были вычислены различия первых срезов контрольной и экспериментальной групп по критерию U Манна-Уитни (табл. 2).

Как видим в таблице 2, существенных различий между группами не обнаружено.

O₁ и O₂: проверка эффективности тренинга с помощью сравнения результатов первого и контрольного срезов в экспериментальной группе с помощью критерия W Вилкоксона для зависимых выборок. Уровни значимости различий по каждой переменной показаны ниже (табл. 3).

Различия в выборках статистически значимы. Величина эффекта ярко выражена ($d > 0,8$).

O₂ и O₄: для исключения влияния побочных переменных, таких как развитие группы, сравнивались контрольные срезы в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия U Манна-Уитни. Уровни значимости различий по каждой переменной показаны ниже (табл. 4).

В трех случаях различия между контрольной и экспериментальной группами статистически значимы. Величина эффекта ярко выражена ($d > 0,8$). Это зна-

чит, что групповая динамика как побочная переменная не оказала значительного влияния на результат.

O₃ и O₄: для проверки силы групповой динамики были вычислены различия в первом и контрольном срезах с помощью критерия W Вилкоксона в контрольной группе (табл. 5).

Эффекта от групповой динамики в контрольной группе не обнаружено.

Изменения в коммуникативном, перцептивном и интерактивном компонентах оценивались качественно. Изменения в коммуникативном компоненте можно обнаружить в содержании и личной вовлеченности в проговариваемую информацию. Если на первых занятиях воспитанники проговаривали информацию, данную ведущим (приветствия, биографические вопросы), то к последним занятиям вопросы, а также ответы были более спонтанными и личностными, то есть наполненными личностными смыслами. Однако этот эффект более часто наблюдался у молодых людей с РАС, не испытывающих серьезных проблем с общением. Изменения в перцептивном компоненте были замечены через появление позиционирования себя в группе. Например, А. (молодой человек 22-х лет, атипичный аутизм и умеренная умственная отсталость) в начале эксперимента был очень скованным, его речевые высказывания не имели адресата.

Таблица 2

Оценка равенства контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента

Переменная	U	p	d-Коэна
Нарушение социальных норм	331	0,712	0,03
Завершенные коммуникативные акты	315	0,961	0
Социальный стресс	303	0,864	0,07

Таблица 3

Оценка влияния тренинга на динамику показателей его эффективности в экспериментальной группе

Переменная	W	P	d-Коэна
Нарушение социальных норм	325	0,001	2,04
Завершенные коммуникативные акты	115	0,001	0,89
Социальный стресс	244	0,001	1,04

Таблица 4

Оценка влияния тренинга на динамику показателей его эффективности в экспериментальной и контрольной группах

Переменная	U	p	d-Коэна
Нарушение социальных норм	615	0,001	3,24
Завершенные коммуникативные акты	184,5	0,006	0,86
Социальный стресс	453,5	0,005	0,93

Таблица 5

Оценка степени влияния групповой динамики на изменение показателей в контрольной группе

Переменная	W	p	d-Коэна
Нарушение социальных норм	94	0,703	0,13
Завершенные коммуникативные акты	27,5	0,984	0
Социальный стресс	46,5	0,684	0,03

На последних встречах он был более расслабленным и мог инициировать разговор (например, спросить, как дела). Однажды он пошутил, и группа рассмеялась. В ответ А. улыбнулся и откинулся на спинку стула. Интерактивный компонент отражал изменения во взаимодействии, появлении дифференцирования во взаимодействии с другими людьми. Например, Ж., (молодой человек 20-ти лет, аутизм, мутизм, тяжелая умственная отсталость) стал активно перебрасывать мяч, выделяя некоторых ребят как особенно приятных в контакте, и не имея возможности говорить, пытался доносить им свое отношение и интерес разными способами.

Работа с тремя компонентами общения на уровнях мать — дитя, ребенок — семья, ребенок — школа и т.п. реализовывалась через включение упражнений, направленных на переживание своего тела, переживание эмоций и реакций на нормы и правила. На наш взгляд, наиболее сложным для фиксации было переживание тела. Тем не менее, воспитанники порой называли довольно яркие образы, характеризующие их телесные состояния и телесные состояния окружающих их людей. Например, однажды ведущему, переживающему из-за написания диссертации и во время выполнения задания принявшему закрытую позу, сказали: «Лёля, ты похожа на бетономешалку», что получило значимый отклик. Много переживаний вызвала тема границ. Например, однажды, попросив какой-то предмет в рамках задания, М. (молодой человек 19-ти лет, аутизм, умеренная умственная отсталость) получил отказ, что чуть не запустило агрессию. По словам педагогов, он точно так же относился к своим границам за пределами тренинга. Например, не мог не доесть еду в столовой, даже если ему больше не хотелось. На удивление, полученный опыт принятия отказа помог ему перенести этот навык на другие сферы жизни.

Описанные изменения заметны были не у всех воспитанников, и зачастую эффект оказывался смазанным. Более того, на представленном этапе не было возможности перевести качественные оценки в количественные, из-за чего не удалось проследить изменения в поведении на каждом уровне взаимодействия. Мы полагаем, что ключевую роль в развитии коммуникативных навыков у участников тренинга сыграла не столько предложенная структура тренинга, сколько способность ведущих создать безопасное пространство для эмоционального обмена.

Выводы

В представленной работе уделено внимание значимому вопросу развития коммуникативных навыков у молодых людей с РАС. В проведенном эксперименте было сделано предположение, что желание общаться и понимание ценности общения у молодых людей с РАС могут быть развиты с помощью специ-

ально разработанной коррекционной программы, реализуемой в формате тренинга и направленной на создание безопасного социального пространства для эмоционального обмена, что должно обеспечить социальную мотивацию. Проверка эффективности тренинга проводилась по модели формирующего эксперимента. При первом срезе в контрольных и экспериментальных группах данные показали одинаково низкий уровень следования правилам, заинтересованности в общении и высокие показатели проявления социального стресса. Контрольный срез показал значительный позитивный сдвиг в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе значимых изменений не было. Таким образом, можно сделать выводы, что прорабатывать барьеры на каждом уровне взаимодействия: мать — дитя, ребенок — семья, ребенок — школа и т.п. — эффективный метод тренинговой работы, и он может использоваться в работе с молодыми людьми с РАС. Однако необходимо учесть некоторые ограничения в проведении исследования. Во-первых, в тренинге участвовали только юноши. Мы не можем утверждать, что для девушек тренинг будет так же эффективен. Во-вторых, в исследовании принимали участие люди с разной степенью умственной отсталости (легкой, средней и тяжелой) и различными расстройствами аутистического спектра, тогда как такая переменная как диагноз не фигурировала в оценке эффективности воздействия. В-третьих, субъективность воспитателей и экспериментаторов, фиксировавших коммуникативные акты, может вести к искажениям при фиксации первого и контрольного срезов. Наконец, сравнительно небольшая выборка (по 25 человек в контрольной и экспериментальной группах) представила ограниченный разброс реакций респондентов на экспериментальное воздействие. Например, за весь экспериментальный период ни один из участников не демонстрировал психотические реакции. Поэтому можно утверждать, что выборка является пилотажной. Также не меньшую значимость представлял и уровень эмпатии ведущего, его возможность создавать безопасное эмоциональное пространство, понимать и принимать происходящие в нем процессы. Возможно, роль тренера можно было бы замерить, предлагая проводить тренинг специалистам с разным уровнем эмпатии. При этом важно иметь в виду, что это может быть небезопасным, поскольку неаккуратное отражение эмоций людей с РАС может приводить к аффективным вспышкам, опасным как для самого молодого человека, так для окружающих. Все перечисленные ограничения могут затруднить повторение результатов эксперимента на других группах и в других условиях.

Поэтому при продолжении исследования следует учитывать психиатрические диагнозы участников, а также необходимость включения девушек в экспериментальные и контрольные группы, расширенные выборки. Также необходима проверка переноса сформированных навыков на другие сферы жизни.

Более того, из-за временных ограничений не была зафиксирована длительность эффекта от тренинга. Замеры контрольных и экспериментальных групп в течение года, следующего за годом проведения тренинга, позволили бы определить длительность эффекта. Наконец, для более точной оценки изменений

в коммуникативном, интерактивном и перцептивном компонентах общения, помимо качественного анализа, необходимо выработать критерии для анализа количественного. В целом, тренинг является работающим инструментом, однако нуждается в дальнейшей верификации. ■■■

Литература

1. Александров И.О., Максимова Н.Е. Типология исследований Д. Кэмпбелла: основания и возможности развития // Экспериментальный метод в структуре психологического знания: Сборник статей. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 49–56. ISBN 978-5-9270-0248-1.
2. Андреева Г.М. Наследие А.Н. Леонтьева и современная психология социального познания // Мир психологии. 2003. № 2. С. 124–134.
3. Болдырева Т.И., Шапорова И.Е., Бузакова М.А. и др. Современные подходы к проблеме аутизма, его дифференциальной диагностике и коррекции // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов LI международной научно-практической конференции. Белгород: ГиК, 2022. С. 432–435. ISBN 978-5-6048799-4-8.
4. Варга А.Я., Черников А.В., Жуйкова Е. и др. Круглый стол, организованный журналом «Психология и психотерапия семьи»: Эклектика и интеграция в психотерапии // Психология и психотерапия семьи. 2021. № 2. С. 20–40. DOI:10.24412/2587-6783-2021-10017
5. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 448 с. ISBN 5-87852-130-X.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 383 с. ISBN 5-8046-0173-3.
7. Лебединская К.С. Особенности психического развития детей с аутизмом первых двух лет жизни [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2005. № 9. С. 32–42. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-9/osobennosti-psiicheskogo-razvitija-detej-s> (дата обращения: 24.09.2023).
8. Минакова А.Д. Программа Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) как способ интеграции детей с аутизмом в общество // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 77–79. ISBN 978-5-906973-87-0.
9. Михирева Д.Е., Дмитриевских Л.С. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4. С. 41–43.
10. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 2007. 288 с. ISBN 978-5-901599-16-7.
11. Никольская О.С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 4. С. 35–38. DOI:10.17759/autdd.2016140406
12. О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон № 46-ФЗ [Электронный ресурс]. [Москва], 3 мая 2012. 1 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205040005> (дата обращения: 24.09.2023).
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ № 1598 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. [Москва], 19 декабря 2014. 2 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения: 24.09.2023).
14. Старикова О.В., Дворянинова В.В., Баландина О.В. Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 1. С. 29–36. DOI:10.17759/autdd.2022200104
15. Суворова И.Ю. Коммуникативный тренинг для молодых людей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Москва: РУДН, 2019. 43 с. ISBN 978-5-209-08948-3.
16. Фокина Е.С., Саркисян А.А. Коммуникативные барьеры как фактор риска в межличностных отношениях // Ученые заметки ТОГУ. 2019. Т. 10. № 4. С. 92–96.
17. Alves F.J., De Carvalho E.A., Aguilar J. et al. Applied behavior analysis for the treatment of autism: A systematic review of assistive technologies // IEEE Access. 2020. Vol. 8. Pp. 118664–118672. DOI:10.1109/ACCESS.2020.3005296
18. Divya K.Y., Begum F., John S.E. et al. DIR/Floor Time in Engaging Autism: A Systematic Review // Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research. 2023. Vol. 28. № 2. Pp. 132–138. DOI:10.4103/ijnmr.ijnmr_272_21
19. Fréchette L. Basic principles, Fundamental Concepts and Values in Bioenergetic Analysis // Clinical Journal for Bioenergetic Analysis. 2022. Vol. 32. № 1. Pp. 43–49. DOI:10.30820/0743-4804-2022-32-43
20. Gergen K.J. An Invitation to Social Construction: Co-creating the Future. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2022. 312 p. ISBN 978-1-52977778-9.
21. Gerson G. Fairbairn, Winnicott, and Guntrip on the social significance of schizoids // History of the Human Sciences. 2022. Vol. 35. № 3-4. Pp. 144–167. DOI:10.1177/09526951211008078
22. Greenspan S.I., Wieder S. Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think. Cambridge: Da Capo, 2006. 448 p. ISBN 0-7382-1028-5.

23. James M. A “True-Enough Self”: Winnicott, Object Relations Theory, and the Bases of Identity // *Transitional Subjects: Critical Theory and Object Relations*. New York: Columbia University Press, 2019. Pp. 159–182. ISBN 978-0-231-54478-8. DOI:10.7312/alle18318-007
24. Muslim F., Irvan M. Effectiveness of the TEACCH Method to Improve the Executive Function Ability of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) // *Proceedings of the International Conference on Education 2022 (ICE 2022)*. [Amsterdam]: Atlantis Press, 2023. Pp. 82–89. ISBN 978-2-38476-019-0. DOI:10.2991/978-2-38476-020-6_9
25. Mohammadpour-Yazdi A.R., Dabbagh H. The insecure skin-ego: Conspiracy theories as a source of containment in a pandemic // *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 2023. Vol. 20. № 1. Pp. 17–29. DOI:10.1002/aps.1760
26. Nogay H.S., Adeli H. Diagnostic of autism spectrum disorder based on structural brain MRI images using grid search optimization, and convolutional neural networks // *Biomedical Signal Processing and Control*. 2023. Vol. 79. Pt. 2. Article № 104. p.234-237 DOI:10.1016/j.bspc.2022.104234
27. Proff I., Williams G.L., Quadt L. et al. Sensory processing in autism across exteroceptive and interoceptive domains // *Psychology & Neuroscience*. 2022. Vol. 15. № 2. Pp. 105–130. DOI:10.1037/pne0000262
28. Tustin F. *Autism and childhood psychosis*. New York: Routledge, 2018. 224 p. ISBN 978-0-429-91112-5.
29. Wang Z., Loh S.C., Tian J. et al. A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder // *International Journal of Developmental Disabilities*. 2022. Vol. 68. № 5. Pp. 587–597. DOI:10.1080/20473869.2020.1870419
30. Zeidan J., Fombonne E., Scora J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update // *Autism Research*. 2022. Vol. 15. № 5. Pp. 778–790. DOI:10.1002/aur.2696

References

1. Aleksandrov I.O., Maksimova N.E. Tipologiya issledovaniy D. Kempbella: osnovaniya i vozmozhnosti razvitiya [Typology of D. Campbell's research: foundations and opportunities for development]. In *Eksperimental'nyi metod v strukture psikhologicheskogo znaniya: Sbornik statei [Experimental method in the structure of psychological knowledge: Collected articles]*. Moscow: Publ. Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences, 2012. Pp. 49–56. ISBN 978-5-9270-0248-1.
2. Andreeva G.M. Nasledie A.N. Leont'eva i sovremennaya psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [Leontyev's Heritage and the Modern Psychology of Social Knowledge]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2003, no. 2, pp. 124–134.
3. Boldyreva T.I., Shapороva I.E., Bugakova M.A. et al. Sovremennye podkhody k probleme autizma, ego differentsial'noi diagnostike i korrektsii [Modern approaches to the problem of autism, its differential diagnosis and correction]. In *Nauka i obrazovanie: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt: Sbornik trudov LI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Science and education: domestic and foreign experience: Proceedings of the 51st international scientific and practical conference]*. Belgorod: Publ. GiK, 2022. Pp. 432–435. ISBN 978-5-6048799-4-8.
4. Varga A.Ya., Chernikov A.V., Zhuikova E. et al. Kruglyi stol, organizovannyi zhurnalom “Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i”: Eklektika i integratsiya v psikhoterapii [Roundtable organized by the “Psychology and psychotherapy of the family” journal: Eclecticism and integration in psychotherapy]. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i = Psychology and psychotherapy of the family*, 2021, no. 2, pp. 20–40. DOI:10.24412/2587-6783-2021-10017
5. Zakharov A.I. Dnevnye i nochnye strakhi u detei [Day and night fears in children]. Saint Petersburg: Publ. Soyuz, 2000. 448 p. ISBN 5-87852-130-X.
6. Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. Mezhlchnostnoe obshchenie: Uchebnik dlya vuzov [Interpersonal communication: Higher education textbook]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2001. 383 p. ISBN 5-8046-0173-3.
7. Lebedinskaya K.S. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei s autizmom pervykh dvukh let zhizni [Mental Development Characteristics of Autistic Children of the First Two Years of Life] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 2005, no. 9, pp. 32–42. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-9/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s> (Accessed 24.09.2023).
8. Minakova A.D. Programma Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) kak sposob interatsii detei s autizmom v obshchestvo [The TEACCH program as a way to integrate children with autism into society]. In *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: Sbornik statei IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Education Today: Current Issues, Achievements and Innovations: Proceedings of the 9th international scientific and practical conference]*. Penza: Publ. Nauka i prosveshchenie, 2017. Pp. 77–79. ISBN 978-5-906973-87-0.
9. Mikhireva D.E., Dmitrievskikh L.S. Metod ABA-terapii v rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The method of ABA-therapy in working with children with autism spectrum disorders]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kurgan State University*, 2018, no. 4, pp. 41–43.
10. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichniy rebenok: Puti pomoshchi [Autistic child: Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2007. 288 p. ISBN 978-5-901599-16-7.
11. Nikolskaya O.S. Treating autism with communication. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 35–38. DOI:10.17759/autdd.2016140406
12. O ratifikatsii Konventsii o pravakh invalidov: Federal'nyi zakon no. 46- ФЗ [On ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Federal law no. 46-FZ] [Web resource]. [Moscow], 3 May 2012. 1 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205040005> (Accessed 24.09.2023).
13. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Prikaz no. 1598 [On the approval of the federal state

- educational standard in elementary general education for students with disabilities: Order no. 1598] [Web resource] / Ministry of education and science of Russia. [Moscow], 19 December 2014. 285 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (Accessed 24.09.2023).
14. Starikova O.V., Dvoryaninova V.V., Balandina O.V. Application of the Early Care Program Based on the Early Start Denver Model for Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 1, pp. 29–36. DOI:10.17759/autdd.2022200104
 15. Suvorova I.Yu. Kommunikativnyi trening dlya molodykh lyudei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Communicative training for young adults with autism spectrum disorders]. Moscow: Publ. RUDN University, 2019. 43 p. ISBN 978-5-209-08948-3.
 16. Fokina E.S., Sarkisyan A.A. Kommunikativnye bar'ery kak faktor riska v mezhlchnostnykh otnosheniyakh [Communication barriers as a risk factor in interpersonal relationships]. *Uchenye zametki TOGU = Scientific notes of the PNU*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 92–96.
 17. Alves F.J., De Carvalho E.A., Aguilar J. et al. Applied behavior analysis for the treatment of autism: A systematic review of assistive technologies. *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 118664–118672. DOI:10.1109/ACCESS.2020.3005296
 18. Divya K.Y., Begum F., John S.E. et al. DIR/Floor Time in Engaging Autism: A Systematic Review. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 2023, vol. 28, no. 2, pp. 132–138. DOI:10.4103/ijnmr.ijnmr_272_21
 19. Fréchet L. Basic principles, Fundamental Concepts and Values in Bioenergetic Analysis. *Clinical Journal for Bioenergetic Analysis*, 2022, vol. 32, no. 1, pp. 43–49. DOI:10.30820/0743-4804-2022-32-43
 20. Gergen K.J. An Invitation to Social Construction: Co-creating the Future. 4th ed. Thousand Oaks: Publ. SAGE, 2022. 312 p. ISBN 978-1-52977778-9.
 21. Gerson G. Fairbairn, Winnicott, and Guntrip on the social significance of schizoids. *History of the Human Sciences*, 2022, vol. 35, no. 3-4, pp. 144–167. DOI:10.1177/09526951211008078
 22. Greenspan S.I., Wieder S. Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think. Cambridge: Publ. Da Capo, 2006. 448 p. ISBN 0-7382-1028-5.
 23. James M. A “True-Enough Self”: Winnicott, Object Relations Theory, and the Bases of Identity. In *Transitional Subjects: Critical Theory and Object Relations*. New York: Publ. Columbia University Press, 2019. Pp. 159–182. ISBN 978-0-231-54478-8. DOI:10.7312/alle18318-007
 24. Muslim F., Irvan M. Effectiveness of the TEACCH Method to Improve the Executive Function Ability of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). In *Proceedings of the International Conference on Education 2022 (ICE 2022)*. [Amsterdam]: Publ. Atlantis Press, 2023. Pp. 82–89. ISBN 978-2-38476-019-0. DOI:10.2991/978-2-38476-020-6_9
 25. Mohammadpour-Yazdi A.R., Dabbagh H. The insecure skin-ego: Conspiracy theories as a source of containment in a pandemic. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 2023, vol. 20, no. 1, pp. 17–29. DOI:10.1002/aps.1760
 26. Nogay H.S., Adeli H. Diagnostic of autism spectrum disorder based on structural brain MRI images using, grid search optimization, and convolutional neural networks. *Biomedical Signal Processing and Control*, 2023, vol. 79, pt. 2, article no. 104. 234-237 p. DOI:10.1016/j.bspc.2022.104234
 27. Proff I., Williams G.L., Quadt L. et al. Sensory processing in autism across exteroceptive and interoceptive domains. *Psychology & Neuroscience*, 2022, vol. 15, no. 2, pp. 105–130. DOI:10.1037/pne0000262
 28. Tustin F. Autism and childhood psychosis. New York: Publ. Routledge, 2018. 224 p. ISBN 978-0-429-91112-5.
 29. Wang Z., Loh S.C., Tian J. et al. A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2022, vol. 68, no. 5, pp. 587–597. DOI:10.1080/0473869.2020.1870419
 30. Zeidan J., Fombonne E., Scolah J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 2022, vol. 15, no. 5, pp. 778–790. DOI:10.1002/aur.2696

Информация об авторах

Фомина Елена Александровна, магистрант факультета психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5693-7377>, e-mail: elenaalex98@mail.ru

Суворова Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

Information about the authors

Elena A. Fomina, Student of the Department of Social Psychology, Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5693-7377>, e-mail: elenaalex98@mail.ru

Irina Yu. Suvorova, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Social Psychology, Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3804-2129>, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

Получена 14.07.2023

Received 14.07.2023

Принята в печать 20.06.2024

Accepted 20.06.2024