

шие внутреннюю мотивацию, вошли в шкалу «демонстрация компетентности» (среднее значение по группе – 7,6). Можно выделить такие внутренние мотивы как: нравится, когда вызывают отвечать у доски; желание отвечать на уроках, когда ребенка спрашивает учительница; чтение с удовольствием нового параграфа в учебнике; скучает, по школе, когда болеет. Позитивное отношение к школьной жизни выражают следующие суждения младшего школьника: я люблю школу, потому что в нашем классе дружные ребята; я радуюсь, когда иду в школу после каникул; мне нравится учиться, потому что у нас дружный класс (среднее значение по группе – 6,3). Шкала «негативное отношение к очному школьному обучению» (среднее значение по группе – 7,9), отражает опыт учения детей на дистанционной форме обучения, и может непосредственно отражаться на мотивационных показателях. Младшие школьники отметили следующие высказывания: я бы хотел учиться онлайн; мне кажется, что дома учиться лучше, чем в школе; я люблю болеть, потому что могу отдохнуть от школы; у нас каждый день слишком много уроков.

**Заключение.** По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что большинство учащихся начальной школы имеют высокий и средний уровень учебной мотивации. Данные об уровне мотивации учения полезны не только в научной и консультативной практике школьных психологов, и педагогов с детьми младшего школьного возраста, но и для организации коррекционной работы с учениками, имеющими неустойчивую учебную мотивацию и негативное отношение к школе.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бичерова, Е.Н. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам / Е.Н. Бичерова, Е.М. Фещенко // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 117-136.
2. Дуброва, В.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – Москва.: Новая школа, 1995. – 128с.
3. Кулагина, И.Ю. Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, В.В. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 5. – С. 43–53.

**Старостенко Е.Н.** (Научный руководитель – Лауткина С.В.,  
канд. психол. наук, доцент  
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

### **СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

На сегодняшний день проблема, связанная с расстройствами аутистического спектра (РАС) у детей, весьма актуальна. Термин «аутизм» впервые употребил немецкий психиатр Эйген Блейлер в 1911 г. для обозначения симптома у взрослых больных, страдающих шизофренией, который проявляется в виде ухода человека от внешней реальности в мир собственных фантазий [1]. Так как эта тема широко исследуется, существует не одно определение термина «аутизм». Так, в отечественной психиатрии В.П. Осипов определял аутизм как «разобщенность больных с внешним миром». В.А. Гиляровский рассматривал аутизм как своеобразное нарушение сознания самого «Я» и всей личности, нарушение адекватных установок к окружающему миру. Автор подчеркивал, что больные аутизмом замкнуты и отчуждены от всего остального мира [1]. Изучением особенностей речевого и эмоционального развития детей с аутистиче-

скими расстройствами занимались российские и белорусские ученые: И.В. Ковалец, О.С. Никольская, С.В. Башаев, А.А. Подлубная, М.М. Либлинг, Т.И. Морозова, М.И. Внукова, О.А. Лодинова, А.В. Хаустов и др. Проектированию подходов к коррекционно-развивающей работе с лицами с РАС посвящены зарубежные научные публикации Е. Ньюсон, Дж. Джонса, Е. Мелдрум, Л. Винг, Дж. Голд, И. Ловааса, К. Китахара, А.С. Кауфман, Э. Шоплера, Р. Райхлера, Г. Мессибова, Ф. Аффолтер, Л. Вайнер и др. [2].

Целью данного исследования является отражение содержания коммуникативной сферы и изучение специфики нарушения развития коммуникативных способностей у детей с РАС.

**Материал и методы.** Материалом исследования послужили работы ученых, посвященные проблеме исследования коммуникативной сферы детей с РАС. Для достижения поставленной цели были использованы: систематизация и концептуализация научных идей, сравнительный анализ.

Актуальность психолого-педагогической проблемы и темы исследования состоит в следующем: в основе адаптации ребёнка с РАС к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и её базовые составляющие – коммуникативные способности. Практически все исследователи феномена РАС подчёркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза является недостаточное развитие, а по ряду данных (Е.С. Иванов, В. Bettelheim и др.) отсутствие потребности и способности к общению, проявляющиеся в виде уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствие диалоговых форм взаимодействия, непонимание своих и чужих переживаний, дисгармоничность когнитивного развития и другие специфические особенности [3].

**Результаты и их обсуждение.** В 1943 году американский клиницист Л. Каннер, обобщив наблюдения 11 случаев, сделал заключение о существовании особого клинического синдрома с типичным нарушением психического развития, назвав его «синдром раннего детского аутизма». Доктор Л. Каннер описал синдром, выделил наиболее характерные черты его клинической картины. Впоследствии этот синдром получил второе название – «синдром Каннера».

В 1979 году Лорна Винг с коллегой Джудит Гулд опубликовали результаты исследования 173 детей с аутизмом из Кэмбервелла, в котором впервые были произведены попытки систематизировать основные симптомы аутизма. Авторы выделили *триаду нарушений при аутизме*, которую впоследствии назвали «триадой Винг – Гулд».

1. *Нарушения социального взаимодействия.* Большинство детей с РАС не привлекают внимание другого человека. Если им может понадобиться какой-нибудь предмет, и ребёнок без помощи взрослого не сможет его достать, то чаще всего ребёнок просто подводит взрослого к предмету и показывает на него пальцем, т.е. дети с РАС испытывают затруднения в социальной имитации (имитации мимики и движений тела человека) [2]. При аутизме так же имеются затруднения в опознавании эмоционального состояния. Отсутствие реакций на эмоции других людей вследствие их непонимания также является одним из диагностических критериев аутизма. Дети не распознают эмоций матери, у них отсутствует способность к самостоятельной организации социальных контактов, следовательно их необходимо этому обучать [3].

2. *Нарушения социальной коммуникации.* Данное нарушение может сильно варьироваться у различных лиц с РАС, в зависимости от возраста и интеллектуальных способностей. У детей с аутизмом могут полностью отсутствовать речь и жесты, или могут быть только эхололии (непосредственное или отсроченное повторение слов и

звуков), или «взрослая» беглая речь, но используемая в бесконечном монологе (разговоре с самим собой). Некоторые исследователи отмечают, что большинство детей с РАС испытывают трудности в правильном понимании контекста речи [4]. Он буквально понимает то, что ему говорят.

На сегодняшний день описаны качественные характеристики нарушений речи при аутизме [5]: *отсутствие речи или ее задержка без компенсации с помощью использования жестов; отсутствие реакции на речь других людей; стереотипное использование речи (повторение); замена местоимений; нарушения способности вступать в диалог и поддерживать его; нарушения просодики (ритма, интонации, мелодики, ударений)* и др. Подобные нарушения отмечаются и в плане невербальной коммуникации: отсутствие или необычное использование жестов и мимики. Ребенок может называть себя по имени или говорить о себе в третьем лице, свою потребность выражает безличными приказами.

3. *Нарушение воображения.* Уже в раннем детстве у детей с РАС нарушение способности к воображению проявляется в отсутствии символической игры. Игры детей с РАС в большинстве случаев стереотипны и подчинены поиску аутостимуляции – слуховой, тактильной, зрительной: верчение перед глазами колесиками машинки, потряхивание различными предметами для извлечения звуков, выстраивание предметов всегда в четко определенном порядке и т. п. С возрастом это может обернуться формированием стереотипных интересов.

Современные исследователи подчеркивают, что РАС развиваются на основе явной недостаточности нервной системы, и уточняют, что нарушения коммуникации и трудности социализации проявляются вне связи с уровнем интеллектуального развития, т.е. как при низких, так и при высоких его показателях.

Коммуникативные способности являются производными от структуры общих способностей. Они рассматриваются в общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, инженерной психологии, психологии труда и психолингвистике. Коммуникативные способности – это устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующая на основе коммуникативных задатков и определяющая успешность овладения коммуникативной деятельностью. Структура коммуникативных способностей включает в себя основные и дополнительные компоненты. Основные компоненты: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; дополнительные – общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи [6].

По данным многих российских исследователей, таких как: М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Ю. Фриз и др., коммуникативные способности детей с аутизмом характеризуются недоразвитием в целом и искажённостью их компонентов, в частности, их структура, и проявление в коммуникативной деятельности неадекватны как возрасту, так и в социальной ситуации.

В свою очередь, В. В. Ковалев (1985) выделяет две основные формы раннего детского аутизма – процессуальный (шизофренический) и не процессуальный. Психопатологические особенности детей с ранним детским аутизмом при шизофрении связаны не с отсутствием потребности в контактах, а с болезненными переживаниями ребенка, которые проявляются в патологических фантазиях, в бредовых образованиях. В связи с этим поведение детей с процессуальным синдромом отличается выраженной причудливостью, вычурностью, диссоциированностью [6]. В.М. Башина выявила, что важнейшей особенностью раннего детского аутизма Каннера являлся особый асинхронный тип задержки развития. Это проявлялось в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания ребенка с ранним детским аутизмом. Проявление коммуникативной девиации у детей характеризуется безразличием, пассивным

уходом от социальных норм, отсутствием реакций на окружающий мир. Детям с аутизмом для адаптации в новой обстановке необходимо больше времени, поскольку им в начале необходимо отказаться от привычных стереотипов поведения [1].

**Заключение.** Аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главными проявлениями которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми. Нарушения речевой, поведенческой и эмоционально-волевой сферы детей с аутизмом сохраняют свою специфику, даже в результате длительного периода обучения. Несмотря на то, что прослеживаются динамические изменения в развитии каждого ребенка, можно утверждать, что они все равно носят искаженный характер.

Можно отметить, что детей с расстройством аутистического спектра характеризуют трудности понимания других людей; трудности адекватного самовыражения и передачи информации; затруднения в процессе поддержания взаимодействия и взаимобмена информацией. Также нарушенными являются такие вспомогательные компоненты коммуникативных способностей, как общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация, развитие речи.

Аутичным детям трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом. Именно об этом говорят множественные и неоднозначные проблемы аутичных детей, касающиеся отношений с сенсорной средой, нарушения пищевого поведения и поведения самосохранения, практическое отсутствие исследовательской активности. Налицо не только нарушение контакта с людьми, но и общая дезадаптация в отношениях с миром, проявляющаяся и на базальном инстинктивном уровне, и в когнитивном развитии, в формировании произвольности, целостных и связанных представлений об окружающем.

#### **Список использованной литературы:**

1. Башина, В.М. Ранний детский аутизм / В.М. Башина // Исцеление. – М.: Академия, – 1993. – С. 154–165.
2. Биннс, А. Применение модели саморегуляции и коммуникации для коррекции аутизма / А.Биннс// Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 2. – С. 34–45.
3. Волосовец, Т.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т.В. Волосовец, А.В. Хаустов // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 70–74.
4. Каган, В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 208 с.
5. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов / И.В. Ковалец [и др.]; под ред. И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинской. – 2-е изд. – Минск: Народная асвета, 2017. – 159 с.
6. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69–74.

**Степанова О.Е.** (Научный руководитель – Шмуракова М.Е.,  
канд. психол. наук, доцент)  
Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ**

Стресс выступает как неотъемлемая часть нашей повседневной жизни. Обучение в вузе добавляет специфические стрессовые факторы, связанные с ситуациями оценивания, экзамена и т.п. Для обозначения совокупности способов (когнитивных и поведенческих), предпринимаемых индивидом с целью ослабления влияния стресса,