

СОЛДАТЕНКОВА Е.Н., ФЕДОРЕНКО Н.Л., ХИЛЬКО А.В.

Развитие представлений о себе как механизм социализации детей с расстройствами аутистического спектра

В настоящее время в практике специалистов, работающих с детьми с отклоняющимся развитием, значительно возросло количество детей с расстройствами аутистического спектра. Частота нарушений такого рода, определяемая методами психолого-педагогической диагностики, возрастает до внушительной цифры: в среднем 15-20 из 10000 детей (2). Широкая распространенность этих нарушений является для общества дополнительным источником серьезных проблем, к основным из которых можно отнести снижение качества трудовых ресурсов из-за неполноценной социальной интеграции лиц с нарушениями психического развития, выражающейся в их дезадаптивном поведении.

Разработанная и созданная усилиями отечественных специалистов система специализированной помощи детям с расстройствами аутистического спектра достигла определенных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности. В

гораздо меньшей степени в предлагаемых специалистами рекомендациях уделяется внимание изучению генезиса и специфики собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе их социализации. Между тем именно такого рода проблемы, фокусируя в себе сложное соединение различных факторов развития ребенка, оформляются в многочисленные поведенческие нарушения. Это приводит к общей или частичной дезадаптации, поскольку механизмы социально-психологической адаптации формируются и реализуются на уровне целостной личности в процессе онтогенетической социализации и определяют качество дальнейшей интеграции.

Таким образом, изучение процесса социализации детей с расстройствами аутистического спектра, опирающегося на социальную адаптацию как на один из своих основных социально-психологических механизмов, заслуживает внимания как источник условий и влияний, определяющих становление личности. Специфические

особенности процесса социализации аномальных детей на концептуальном уровне представлены в известных трудах Л.С. Выготского (6, 7), выступающих в качестве надежных методологических ориентиров. Однако вряд ли можно говорить о достаточной мере конкретизации этих идей, пригодной для успешного решения задач современной психолого-педагогической практики, главными из которых являются социальная адаптация данной категории детей и тесно связанная с ней задача профилактики отклоняющегося развития.

Отмечаются некоторые расхождения как в оценке роли отдельных участвующих в нем факторов, так и механизмов их взаимодействия, и в то же время есть относительное сходство позиций разных авторов в понимании общих закономерностей этого процесса (4, 15, 17, 21). Обобщая исследования данных авторов, мы можем сделать вывод о том, что процесс социализации понимается как последовательное включение в социальные отношения, в результате чего происходит активное усвоение и воспроизведение социального опыта (21).

Недооценка значения данного процесса для ребенка с отклоняющимся развитием влечет за собой не только общий дефицит объективных представлений о его личности, но и обедненную, а часто и неверную интерпретацию признаков выявляемых у него нарушений психосоциального развития.

Большинство исследователей в качестве факторов социализации рассматривают деятельность, общение и самосознание (21). Развитию и коррекции первых двух из указанных факторов у детей с расстройствами аутистического спектра в современной литературе, ориентированной на практику, уделяется достаточно много внимания. Специалистами разработаны программы и методики по развитию различных видов деятельности аутичных детей, множество исследований посвящено выработке их коммуникативных навыков. Но при этом вопрос

формирования самосознания при расстройствах аутистического спектра освещен недостаточно.

Самосознание определяется как одна из сторон сознания — осознание человеком себя как личности с присущими ей интересами, целями, мотивами, мировоззрением, что является немаловажными компонентами для успешного социального функционирования (5). Самосознание является достаточно широким понятием, большинство из составляющих которого в норме развивается в старшем школьном и юношеском возрасте (21). В нашем случае наиболее целесообразно будет говорить о таком его аспекте как первичные представления о себе, формирование которых начинается с момента появления ребенка на свет. Большинство исследователей указывают на огромное различие в развитии обычных детей и их сверстников с расстройствами аутистического спектра, в том числе и в плане развития представлений о себе (1, 2, 26, 19). Прежде чем обозначить особенности формирования представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра мы сочли необходимым рассмотреть онтогенетические основы данного процесса в норме. На основе литературных данных, а также осуществляя собственные наблюдения, мы разработали систему коррекционно-развивающих мероприятий, целью которых является развитие представлений о себе у детей с аутизмом. Разработанные нами задания и упражнения, опираясь на сохраненные функции аутичных детей, позволяют развить и скорректировать данный аспект самосознания и оптимизировать социальное функционирование этих детей.

Система коррекционно-развивающих мероприятий представлена сборниками заданий и упражнений для совместной работы детей, родителей и специалистов, а также рабочими тетрадями. Данную систему мы условно разделили на четыре части, каждая из которых направлена на формирование одного из аспектов представлений о себе.

ПЕРВАЯ ЧАСТЬ: «ЭТО Я»

Цель: формирование представлений о своем теле (телесное Я).

Задачи:

1. Формирование зрительного представления о структуре своего тела.
2. Формирование представления о границах своего тела.
3. Формирование понятия о функциональном назначении тела.
4. Формирование примитивной половозрастной идентификации.

Целостная и интегрированная система представлений о себе формируется постепенно, причем различные ее элементы в разное время воспринимаются с неодинаковой отчетливостью. Но это лишь тогда станет реальным фактором организации поведения, когда ребенок научится воспринимать себя как особый объект, выделяющийся в ряду других объектов. Он должен также уметь осваивать точки зрения других людей, поскольку лишь таким образом он сможет получать и осмысливать обратную связь, оценку его поведения со стороны окружающих, необходимую для развития самосознания. Поскольку тело представляет собой наиболее открытую, явную часть личности и легко становится предметом различных суждений, то о нем можно говорить как о важнейшем источнике системы представлений о себе (20).

В литературе по самовосприятию можно встретить два термина: *схема тела* и *образ тела*. Схема тела, определяющая его границы и расположение отдельных частей, возникает под действием сенсорных импульсов и удерживается в коре головного мозга. В отличие от этого образ тела содержит в первую очередь оценку физического Я (20).

Перцепция собственного тела может начаться уже в период внутриутробного развития. Находясь в чреве матери, плод воспринимает первичные сенсорные импульсы, исходящие из вестибулярного аппарата и от рецепторов в мышцах и суста-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



вах. Сразу после рождения зоной, испытывающей постоянную стимуляцию благодаря кормлению и сосанию, становится рот, а начиная с трехмесячного возраста, устанавливается взаимосвязь «рот — рука». Ребенок начинает пользоваться руками, чтобы держать грудь матери, исследовать собственное тело и контактировать с другими людьми. Эти первые исследовательские движения рук младенца стоят у истоков формирования образа собственного тела (11).

Представления о себе в период младенчества (насколько вообще можно говорить в этот период о представлениях) сводятся преимущественно к ощущению себя как физического существа. Опыт младенца — это прежде всего телесные переживания, имеющие сенсомоторный характер; на их основе формируются и первые физические навыки (21).

Попытки преодолеть сумбур телесных ощущений приводят к тому, что ребенок постепенно уясняет для себя границы тела, его возможные положения и соотношение его частей. Большинство этих ощущений возникает в ходе исследовательской деятельности, которая вначале носит спонтанный характер и имеет случайные результаты, а затем становится целенаправленной, подчиняется замыслу. Производимые младенцем действия могут быть направлены не только на внешние предметы, но и на него самого. Таким образом, самосознание, коренящееся в сенсорном восприятии, подкрепляется в процессе моторной деятельности (3).

Первую стадию процесса вычленения собственного тела из окружающей среды Салливан (21) характеризует как опыт переживания своего тела. Мы можем считать это также и первым шагом на пути к обретению своей идентичности и формированию системы представлений о себе.

Для идентификации своего тела младенец имеет достаточно возможностей: например, кусая свои пальцы, он чувствует боль, а кусая пальцы матери или игрушку, он этой боли не чувствует. При

этом уже достаточно рано все эти впечатления складываются в единый ассоциативный комплекс, который и определяет появление телесного Я.

Одним из важнейших показателей формирования у детей системы представлений о себе является развитие способности к самоузнаванию. Следует отметить, что способность опознавать себя в зеркале существует лишь у шимпанзе и у человека. Гэллуп считает, что это свидетельствует о наличии представления о самоидентичности. Поведение, связанное с самоузнаванием, впервые возникает в возрасте 18-ти месяцев и становится обычным к 20-ти месяцам. При этом способность самоузнавания не появляется внезапно, а развивается постепенно. Данные, полученные исследователями, показывают, что процесс формирования представления о постоянстве объектов несколько опережает процесс формирования способности самоузнавания. Можно предположить, что первое служит предпосылкой для возникновения второго, поскольку самоузнавание есть частное, хотя и очень важное, проявление представления о постоянстве объектов. Способность детей узнавать себя в столь раннем возрасте значительно облегчает формирование представлений о себе как о независимом постоянном объекте, сохраняющем автономию во взаимодействии с людьми и предметами (3). Пиаже утверждает, что развитие представления о постоянстве объектов является главным новообразованием сенсомоторного периода (3). Но для нашей темы самое существенное, по-видимому, заключается в том, что уже в возрасте 18-ти месяцев Я ребенка концептуализировано, а способ мышления его о себе тесно связан с уровнем мышления о других объектах.

От полутора до трех-четырёх лет ребенок осознает самого себя как активно действующее существо, при этом достигается чувство независимости, а также активно развивается и интегрируется представление о границах собственного

тела и его возможностях. Уже в начале этого периода малыш показывает по просьбе основные части собственного тела и отличает их от частей тела других людей. К трем с половиной годам ребенок может рассказать об основных функциях тела и имеет начальные представления о гигиене (3).

В норме в возрасте от трех с половиной до четырех лет дети начинают различать свое внешнее, или физическое, Я, то есть тело, которое видят другие люди, и внутреннюю реальность, скрытую от окружающих. Исследование Флэйвелла (22) позволяет предположить, что у трехлетних детей уже существует в неразвитой форме представление о внутреннем Я, и начинают формироваться границы между внешней и внутренней реальностью.

Таким образом, у ребенка с нормальным развитием, достигшего школьного возраста, уже имеется сложившееся представление о себе как об отдельном физическом существе, а также накоплен опыт восприятия реакций окружающих на его внешность.

Большинство специалистов, исследующих проблему расстройств аутистического спектра, указывают на дефицитарность и искажение формирования у детей системы представлений о собственном теле. У детей с ДА образ тела носит фрагментированный характер и в тяжелых случаях представляет собой фрагменты абсолютно локальных телесных переживаний. Также отмечается дефицитарность представлений о внутреннем пространстве тела, из-за чего образ тела воспринимается плоским и двумерным. Важно отметить и нарушения представлений о границах собственного тела, следствием чего является отсутствие границ между происходящим внутри тела, на его поверхности и вне его (1, 13).

Следует обратить внимание и на момент, когда ребенок начинает относительно свободно владеть речью.

Одним из показателей растущего чувства собственной индивидуальности служит употребление ребенком местоимений я,

мне, меня, ты, он, они. Понимание этих слов оказывается значительно сложнее, чем понимание простых существительных: чашка, кровать и т. п. В самом деле, правильное употребление личных местоимений предполагает способность смотреть как бы чужими глазами, в чужой, заимствованной перспективе: ведь здесь требуются постоянные инверсии. Ребенок должен уяснить, что, когда другие говорят «ты», они имеют в виду то, что он называет «я», что сам для себя он не «ты», а когда кто-то обращается к нему, то никогда не говорит «я». Многим родителям знакома путаница, возникающая у ребенка с этими словами в двухлетнем возрасте. В этом возрасте многие дети вместо местоимения «я» используют свое имя, говорят, например, не «я хочу чашку», а «Сюзанна хочет чашку». Ребенок, который путает «я» и «ты», обычно не различает также «мое» и «твое». Кларк (11) полагает, что различение «я» и «ты» связано с процедурой смены отношения. Он считает, что ребенок должен сформулировать для себя правило пользования этими местоимениями. «Я» всегда относится к личности говорящего. По мнению Кларка, ребенок, пытающийся разрешить проблему употребления «я» и «ты», приходит к одному из двух предположений: 1) «я» обозначает взрослого, который обращается к ребенку; «ты» соответственно обозначает «ребенка»; 2) «я» обозначает говорящего, «ты» — слушающего, независимо от возраста. Правильное их использование может быть основано на какой-то скрытой способности рассматривать себя как объект и за счет этого иметь возможность глядеть на себя как бы глазами других и понимать, что ты можешь быть для другого таким же «ты», каким все остальные люди являются для тебя. Из этого следует, что дети используют «зеркало» своих социальных контактов для усвоения необходимых точек зрения и отношений, и что в опыте совсем маленького ребенка существует нечто, облегчающее этот процесс (11).

Примерно к двум с половиной годам употребление местоимений, как прави-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ло, уже не представляет для обычного ребенка трудности, что свидетельствует о значительно возросшей способности воспринимать себя как отдельного индивида, которому свойственны какие-то переживания, потребности, какие-то отличительные черты (3).

Другая картина наблюдается у детей с расстройствами аутистического спектра. Аутичные дети испытывают значительные трудности в употреблении личных местоимений или не используют их совсем, заменяя на собственное имя и на глагол в инфинитиве (13), например, «Сереза хочет...».

Одним из самых надежных показателей развития системы представлений о себе является реакция ребенка на свое имя (21). Ребенок обычно рано усваивает, что его имя символизирует его самого. Свое имя он слышит постоянно. Его произносят другие люди, сопровождая различными словами, жестами, действиями, в которых выражается отношение к ребенку. Спонтанный механизм ассоциирования и обусловливания делает эти экспрессивные установки неотделимыми от детского имени. Они становятся для ребенка таким же определенным признаком его существа, как само имя. Постепенно ребенок начинает думать о себе так же, как думают о нем другие. Поэтому для многих детей начало формирования представлений о себе совпадает с моментом обнаружения того факта, что у них есть имя. На основе этих наблюдений можно выдвинуть гипотезу о роли имени и именованности в развитии. Самосознание ребенка основывается на отличии себя от других. Главным в создании Я как социального объекта является его идентифицирование, а одним из способов этого служит именованность. Но если объект получил имя и благодаря имени — определенность, по отношению к нему можно занять и определенную позицию. Эти выводы поддерживает и Олпорт (17). Он не приводит никаких экспериментальных данных, но утверждает, что ребенок начинает воспринимать себя как особую

инстанцию, особую точку отсчета во взаимоотношениях с другими людьми, поскольку периодически слышит свое имя. Обычно имя обретает значимость на втором году жизни. Одновременно к ребенку приходит осознание своего, принадлежащего только ему, места в социальной группе. Рассматривая игры с именами (смена имен, отмена имен, обмен именами, вызывание по имени), Вулфенштейн (21) приходит к заключению, что неуверенность в собственной идентичности, символизируемой именем, присутствует вплоть до трехлетнего возраста. Она отмечает, что нередко ребенок, которого называют не своим именем, бывает сбит с толку. Можно предположить, что такой ребенок еще не полностью убедился в собственной идентичности. Обычно в дальнейшем подобные проблемы нивелируются.

В случаях расстройств аутистического спектра это остается актуальным. Для таких детей идентификация с собственным именем недостаточна или полностью отсутствует. Это проявляется в том, что аутичный ребенок может не давать реакции на собственное имя, не обозначать именем свое отражение в зеркале, изображение на фотографии (при успешной идентификации других изображений).

Половая идентичность — это широкая концепция, включающая все качества индивидуальных сочетаний мужских и женских черт, обусловленная большим массивом биологических, психологических, социальных и культурных факторов. Многие исследователи предполагают, что ядро половой идентичности зарождается еще у плода как биологическая сила; половые гормоны, воздействующие на плод, вносят существенный вклад в этот процесс. Анатомия и физиология внешних половых органов также играют важную роль в формировании ядра половой идентичности; обычно по ним происходит отнесение к биологическому полу (30).

На эти биологические и анатомические факторы накладываются социальные и психологические условия. Определение

биологического пола при рождении побуждает родителей к определенному стилю обращения с малышом. Они посылают ему множество вербальных и невербальных сообщений о том, что значит и в чем выражается в этой семье мужественность или женственность; в них отражаются позиции родителей, братьев и сестер по отношению к ребенку данного пола. Действительно, с тех пор как родители узнают биологический пол своего ребенка (до рождения или тут же после), их отношение к нему основывается на определенном образце, зависящем от того, мальчик это или девочка. Ядро половой идентичности, или первичная мужественность и первичная женственность, связано также с ощущением младенцем собственного тела. Перцептивное, моторное и когнитивное функционирование, более зрелое при рождении, чем принято было думать, помогает младенцу в различении частей тела, в том числе гениталий, и в интеграции различного телесного опыта и ощущений в «образ тела»; это раннее чувство «я», основанное на появляющемся образе тела, делает важный вклад в ядро половой идентичности. Большинство авторов признают, что к пятнадцати-восемнадцати месяцам, когда появляются признаки формирующегося чувства «я», появляются и указания на то, что младенец начинает сознавать себя существом мужского или женского пола, обладающим соответственно мужскими или женскими гениталиями (30). Между двумя и тремя годами можно наблюдать уже более четкие признаки осознания пола, поскольку в этом возрасте мальчики начинают вести себя в соответствии с характеристиками мужественности, а девочки — женственности. К этому времени ядро половой идентичности уже устанавливается так прочно, что считается большинством авторов неизменяемым (30).

Хотя ядро половой идентичности устанавливается в первые несколько лет жизни, половая идентичность в широком смысле по мере дальнейшего развития

продолжает усложняться, разрабатываться, детализироваться. На различных стадиях развития накладываются эффекты избирательных идентификаций с каждым из родителей. Кроме того, имеют место определенные попытки разотождествления, которые действуют как стимул развития. Ранние идентификации дорабатываются более поздними. Окончательный результат этих процессов — половая идентичность, включающая множество элементов из многих стадий развития. Полоролевая идентичность возникает на базе ядра половой идентичности, но не тождественна ей: это обусловленные полом паттерны сознательных и бессознательных взаимодействий с другими людьми. Этот аспект своего образа формируется на основе тонких взаимодействий между родителями и ребенком с самого рождения, которые зависят от позиций родителей по отношению к биологическому полу ребенка, а также от того, как они ощущают себя мужчиной или женщиной и от стиля взаимодействий каждого из них с другими. У младенца вместе с самыми ранними представлениями о себе и объектах возникают представления о взаимодействиях, отношениях и диалогах с другими (30). Представления о ролевых отношениях соединяются с другими аспектами полового сознания, и в итоге образ себя содержит элементы половой идентичности вместе с ролью или привычным способом взаимодействия, принимаемым для отношений с другими людьми в связи с собственной мужественностью или женственностью. Пока ребенок растет, его идентификации с объектами его пола и его внутриспсихические представления ролевых отношений действительно испытывают влияние культурных и социальных факторов, и в конечном счете, полоролевая идентичность вбирает в себя многое из поведения, обусловленного культурной средой. В этом плане большое значение имеют когнитивные способности. Восприятие ребенком физических и поведенческих различий у братьев и сестер, сверстников и

родителей побуждает его отнести себя самого к определенной категории. Категоризация себя как мужчины или женщины организует половой опыт и руководит поиском «подобных себе объектов» в качестве ролевых моделей, с которыми можно было бы идентифицироваться (26).

По мнению большинства специалистов, дети, страдающие расстройствами аутистического спектра, либо не имеют системы полоролевых представлений, либо она носит фрагментарный характер. Это проявляется в несформированности особенностей поведения, игр, увлечений, обусловленных половой принадлежностью, в невозможности речевого обозначения собственного пола при достаточном уровне развития речи (13, 26, 19).

Основной работой по первой части нашей программы является помощь ребенку в выделении себя как объекта социальной действительности, осознании своих индивидуальных (полоролевых) характеристик и использование данного опыта в процессе общения и совместной деятельности с другими.

ВТОРАЯ ЧАСТЬ: «МОЯ СЕМЬЯ»

Цель: формирование представлений о месте ребенка в его ближайшем окружении.

Задачи:

1. Формирование представлений об отдельных членах семьи и особенностях их взаимоотношений с ребенком.
2. Формирование целостного образа семьи и ее значения для ребенка (как функционального, так и эмоционального).

Новорожденный является в мир уже способным интерпретировать сенсорную информацию, реагировать на окружающую среду и даже выступать как активное начало во взаимодействии с другими людьми. Зрительные способности позво-

ляют новорожденному вступать в контакт со своим социальным и физическим окружением уже вскоре после рождения. Способность различать форму, цвет, человеческие лица является первым проявлением социального реагирования, которое в будущем составит основу процесса осознания себя в окружающем мире (3).

Современные исследования показывают, что младенец развит и готов к взаимодействию со средой в гораздо большей степени и гораздо раньше, чем предполагали ученые на заре развития психологии. Фанц, проводивший исследования с младенцами, обнаружил, что человеческое лицо они предпочитают простым фигурам (3). Карпентер показал, что трехнедельный младенец уже отличает лицо матери от лица незнакомого человека. Новые экспериментальные методики демонстрируют способность детей вполне отчетливо взаимодействовать со средой после того, как они начинают вступать в контакт с другими людьми с помощью зрения и движений конечностей. Более того, младенец во взаимодействии с матерью выступает не только как активный партнер, но как сторона, которой принадлежит инициатива: в его распоряжении находятся важнейшие социальные сигналы — улыбка и плач. А родители скорее приспособливают свое поведение к ребенку, который учит их, как они должны за ним ухаживать, чтобы он был доволен. Именно эти первые контакты оказывают существенное влияние на ход социального и эмоционального развития ребенка, и в частности, на формирование его самосознания (3).

По мере того как младенец приобретает достаточный опыт общения с теми, кто за ним ухаживает, информация об этом человеке начинает сохраняться в памяти и формирует основу для его узнавания (обычно к трем месяцам). Кроме того младенец с самого рождения узнает голос своей мамы и обладает врожденной координацией зрения и слуха, так что он способен искать зрительный объект в направлении источника звука. При этом

младенцы могут быстро запомнить, как выглядит их мама, если они уже сформировали ее звуковой образ. К 4-м месяцам дети имеют уже весьма подробное представление о том, как выглядит материнское лицо, и как звучит ее голос. Также можно вполне определенно утверждать, что наблюдаемая в возрасте около трех месяцев улыбка отражает определенную степень узнавания младенцем близких ему взрослых, т.е. его улыбка уже относительно избирательна и вполне социальна. Как только улыбка становится средством общения с родителями, этот факт можно уже интерпретировать как доказательство наличия у ребенка ментальной модели или представления о конкретном значимом для него человеке (3).

К возрасту 8 или 9 месяцев ребенок уже способен запомнить окружающих его людей. Также следует отметить, что младенец становится способным не только к узнаванию, но также и к припоминанию своего родителя. Припоминание — это способность, которая предполагает возможность доступа к внутренней репрезентации знакомого человека. А значительное расхождение между этой репрезентацией и обликом человека вызывает у ребенка чувство испуга. Дж. Боулби считал, что такая внутренняя модель, сконструированная в процессе ежедневного общения, лежит в основе взаимной привязанности родителя и ребенка. Привязанность можно определить как способность формировать особые, устойчивые и эмоционально значимые отношения с определенными людьми (21).

Э. Маккоби (21) выделил 4 признака привязанности у детей:

1. В возрасте 8–9 месяцев ребенок ищет близости с ухаживающим за ним человеком и в случае разлуки стремится воссоединиться с ним,
2. Ребенок испытывает дистресс, если он разлучен с ухаживающим за ним человеком,
3. Он радуется, когда они встречаются снова,

4. Свое поведение ребенок строит с учетом отношения ухаживающего за ним человека, периодически оглядываясь на него для одобрения или утешения (21).

Также следует отметить, что младенцы уже способны формировать привязанность не только к своим матерям, но и к отцам, а также к братьям и сестрам и другим близким взрослым, принимающим участие в уходе за ними.

Таким образом, способность восприятия и возможность социальных взаимодействий, необходимые для развития системы представлений об окружающих, имеются у младенца в простейшей форме уже вскоре после рождения. Поэтому он не пассивный организм, но существо, во многих отношениях хорошо подготовленное к развитию, к превращению во взрослого человека, к появлению самосознания.

В дальнейшем представления об окружающих значительно расширяются и обогащаются. Начиная с двух лет, ребенок постепенно формирует представления об имени, половой принадлежности и возрасте близких взрослых. Также значительные изменения претерпевают и формы контакта с ними. Так например, исследователи отмечают существенную разницу во взаимодействии ребенка с матерью, отцом, сестрами и братьями, а также со сверстниками. Игры, развлечения, формы проведения досуга, темы диалогов разнятся в зависимости от партнера по общению. Но при этом система таких взаимоотношений носит достаточно гибкий характер и не стереотипизируется, а наоборот варьируется и меняется в зависимости от интересов ребенка и внешней ситуации. Также более старшие дети с развитием у них эмпатии и способности к сопереживанию могут устанавливать более прочные эмоциональные отношения с окружающими (12).

В итоге, к концу дошкольного возраста дети имеют достаточно развитую и интегрированную систему представлений о близких им людях (родителях, сибсах, друзьях), куда входят знания об имени, поле,

возрасте, семейной и социальной ролях, а также об особенностях внешнего вида.

Если описывать особенности развития детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, сложится иная картина. Представления аутичных детей о близких взрослых носят фрагментарный неинтегрированный характер. Способы взаимодействия с ближайшим окружением отличаются бедным репертуаром и крайней стереотипностью, а также явно прослеживается недостаточность ориентирования на партнера по взаимодействию. В ряде случаев аутичные дети не выделяют близкого взрослого (мать, отца) из других людей, не обращаются за помощью, не дают явной реакции на их отсутствие (13).

ТРЕТЬЯ ЧАСТЬ: «МОИ ЧУВСТВА»

Цель — обучение распознаванию, называнию и определению причины возникновения собственных эмоциональных состояний.

Задачи:

1. Формирование первичных представлений об эмоциях.
2. Формирование социально приемлемых способов выражения эмоций.

И в жизни взрослого человека, и в жизни ребенка эмоции играют огромную роль. Для малыша эмоции — своеобразный эталон качества предметов и явлений окружающего мира, определитель их ценности. Именно через призму эмоций младенец воспринимает пока еще маленький мир, именно с их помощью дает понять окружающим, что он сейчас ощущает.

Существенным этапом эмоционального развития ребенка становится образование на основе безусловных эмоциональных реакций условных, которые возникают не только в связи с ощущениями, но уже и в связи с представлениями. Это свидетельствует о расширении информационных полей, стимулирующих появле-

ние все новых и новых источников эмоций и об обогащении их содержания. Постепенно расширяются и потребности ребенка, которые уже не ограничиваются только органическими.

Б. Волосова отмечает, что эмоции детей второго года жизни тесно связаны с успешностью или неуспешностью их предметной деятельности. Источником появления данных эмоций могут являться: объект предстоящего действия, ситуация, в которой предстоит действовать, собственные действия, результат самостоятельной деятельности. Другими словами, переживания теперь связываются с успешным или неуспешным овладением умениями, а также с результатами своей деятельности. В связи с этим можно утверждать, что происходит дальнейшая социализация эмоций.

Особое значение приобретает слово, включенное в протекание эмоциональных процессов. Выраженное взрослым вербальное оценивание тех или иных явлений становится основой для дальнейшего развития чувств и моральных суждений, сначала подкрепляемое мимикой и интонацией, а затем и без таковых. Так закладывается основа для развития речевой регуляции поведения, заключающаяся в связи слова и представлений, что ведет к развитию некоторой целенаправленности действий ребенка. Постепенно ребенком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций — интонация, мимика, пантомимика. Овладение этими выразительными средствами, кроме того, помогает ему глубже осознать переживания другого. Свое влияние на эмоциональное развитие оказывает и развитие познавательной сферы личности, в частности, включение речи в эмоциональные процессы, что приводит к их интеллектуализации. На протяжении дошкольного детства особенности эмоций проявляются вследствие изменения общего характера деятельности ребенка также и усложнением его отношений с окружающим (12).

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



Среди современных исследований обращает на себя внимание система эмоционального развития детей, построенная на основе работ отечественных психологов и педагогов. Многие из них утверждают, что эффективность образования обусловлена степенью включенности в нее эмоциональных проявлений ребенка как заданных природой естественных ценностных форм жизни. Способствовать этому может, с одной стороны, специально организованное эмоционально насыщенное общение взрослого с детьми, а с другой, — акцентирование педагогического процесса на выделении эмоционального компонента на равных правах с познавательным и действенно-практическим.

Содержание эмоционального компонента образования включает две стороны:

- собственно эмоциональное развитие;
- опосредованно-эмоциональное развитие.

Собственно эмоциональное развитие — это ряд взаимосвязанных направлений, каждое из которых имеет свои определенные способы воздействия на эмоциональную сферу и соответственно на механизмы включения эмоций. Собственно эмоциональное развитие включает: развитие эмоционального реагирования; развитие эмоциональной экспрессии; развитие эмпатии; формирование представлений о многообразии человеческих эмоций; формирование словаря эмоциональной лексики.

Опосредованно-эмоциональное развитие — это преднамеренное воздействие на эмоциональную сферу детей для осуществления и совершенствования процесса познания окружающего мира, интеллектуальных действий и деятельности в целом. Данная сторона эмоционального компонента образования может быть отнесена скорее к направлению коррекционной работы и должна включать прежде всего поддержку и расширение

опыта адекватного реагирования на те или иные эмоциогенные ситуации. Опосредованно-эмоциональная сторона направлена на обогащение отношения детей к процессу познания и деятельности в целом. Условиями для этого будут:

1. Формирование ценностных представлений:

- нравственных;
- интеллектуальных;
- эстетических;
- социальных;
- валеологических;
- материальных.

2. Использование приемов, направленных на побуждение к мотивированной самореализации, стимулирующих развитие собственных оценочных суждений как основы морального самосознания.

ЧЕТВЕРТАЯ ЧАСТЬ: «МИР ВОКРУГ МЕНЯ»

Цель: формирование адекватных паттернов поведения в ситуациях социального взаимодействия.

Задачи:

1. Формирование представлений о социальном окружении ребенка.
2. Обучение адекватным формам поведения в ситуациях социального взаимодействия.

Практически с первых дней жизни ребенок включается в сложную систему социальных взаимоотношений. В дальнейшем контакты ребенка со взрослыми интенсивно развиваются. На эмоционально-чувственной, ориентировочной основе расширяется содержание «делового» общения. В процессе наблюдений и игр-занятий с предметами-орудиями и игрушками ребенок начинает входить в социальный мир, расширяется круг его общения. Постепенно малыш начинает осваивать различные способы поведения при взаимодействии с окружающими и учится находить наиболее подходящий

вариант для каждой из ситуаций. Ребенок, опираясь на ранее сформированные аспекты самосознания и опыт взаимодействия с близкими, накапливает широкий спектр поведенческих образцов, на основе которых он формирует способы взаимодействия в более широком социальном контексте. В картине расстройств аутистического спектра отмечается жесткая стереотипизация способов взаимодействия с окружающими, трудности в овладении новыми образцами поведения и затруднения в социальной ориентации. Данные особенности развития детей со-

здают препятствия к социальной адаптации. Система коррекционно-развивающих мероприятий позволяет расширить репертуар поведенческих проявлений, адекватных возникающим ситуациям.

Таким образом, система коррекционно-развивающих мероприятий, построенная с учетом приведенных данных, позволит сформировать у детей с расстройствами аутистического спектра представления о себе, что послужит предпосылкой развития самосознания и, в свою очередь, оптимизирует процесс социализации. ■

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст. Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – М., 2001. – № 4.
2. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Центр традиционного и современного образования «Теревинф», 1997.
3. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. Блейхер В.М., Крук И.В. – Толковый словарь психиатрических терминов. – Киев: Высшая школа, 1996.
6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Книга, 1995.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти тт. – М., 1981–1984.
8. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М.: Наука, 1980.
9. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. – Пермь, 2002.
10. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978.
11. Крайг Г. Психология развития личности. – М., 2000.
12. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
13. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Мир психологии, 1990.
14. Леви В.Л. Я и мы. – М., 1973.
15. Москвина А.Г. Проблемы социальной адаптации и социальной защиты лиц с недостатками генотипа // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 34-42.
16. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С. 27-32.

17. Оллпорт Г.В. Личность в психологии. — М., 1998.
18. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия / Сост. Л.В. Куликов. — СПб.: Питер, 2000.
19. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2-х тт.
20. Психология кожи. Сборник статей под редакцией Сироткина С.Ф., Мельниковой М.Л. — Ижевск, 2004.
21. Психология самосознания: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. — М.: Изд-во «Бахрах», 2003.
22. Flavell, J. H. Cognitive development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1977.
23. Galenson E., Roiphe H. The impact of early sexual discovery on mood, defensive organization, and symbolization, Psychoanal. Study Child. 1971.
24. Kleeman J.A. The establishment of core gender identity in normal girls. Archs. Sexual Behavior. 1971.
25. Lichtenberg, J.D. Infant studies and clinical work with adults. Psychoanal. Inq 1987.
26. Mahler M.S. On child psychosis and schizophrenia: Autistic and symbiotic infantile psychosis. Psychoanal. Study Child. 1952.
27. Mahler M.S. A study of the separation – individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. Psychoanal. Study Child. 1971.
28. Spitz R.A. The evolution of dialogue. In Drives, affects, behavior. Vol. 2, ed. M. Schur. New York: Int. Univ. Press. 1965.
29. Stern D.N. The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books. 1985.
30. Stoller R.J. Sex and gender: On the development of masculinity and femininity. New York: Science House. 1968.
31. Sullivan H.S. Schizophrenia as a human process. New York: Norton. 1962.
32. Sullivan H.S. Clinical studies in psychiatry. New York: Norton. 1973.