

Климась Дарья Григорьевна

**Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами
аутистического спектра в 6-10 лет**

19.00.04 - Медицинская психология
(психологические науки)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2008

Работа выполнена на кафедре нейро- и патопсихологии факультета психологии
Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова.

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент
Бардышевская Марина Константиновна.

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Сафуанов Фарит Суфиянович.

доктор психологических наук
Харламенкова Наталья Евгеньевна.

Ведущее учреждение: Институт развития дошкольного образования РАО.

Защита состоится «___»_____ 2008 года в ___ часов
на заседании диссертационного совета Д.501.001.15 в МГУ имени М.В.Ломоносова
по адресу: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, корп. 5, аудитория 102.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ
имени М.В.Ломоносова.

Автореферат разослан «___»_____ 2008 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук _____ Балашова Е.Ю.

Общая характеристика работы

Актуальность проблемы.

В младшем школьном возрасте одной из важнейших задач развития является адаптация к социальным условиям обучения. Качество социализации во многом зависит от эмоционально-личностной зрелости ребенка.

За последние годы встречаемость аутистических расстройств значительно возросла. Абсолютное большинство этих детей могут обучаться только в особых, щадящих условиях. В процессе адаптации устойчиво сохраняются эмоциональные нарушения и трудности социального взаимодействия. В большинстве современных исследований данные проблемы рассматриваются на уровне феноменологии, фрагментарно, без учета личности в целом. В оценке социальной адаптации эмоционально-личностная готовность к обучению обычно не учитывается, основное внимание уделяется внешним достижениям. В настоящее время диагностика и прогноз развития строятся, главным образом, исходя из значений психометрических показателей интеллекта и вербальных способностей. Широкую распространенность получили когнитивно - бихевиоральные подходы, ориентированные на формирование отдельных навыков и развитие интеллектуальных функций. При условии специального обучения дети могут быстро достигать формально высоких результатов в этих сферах за счет подражания и относительно сохранных когнитивных способностей. Однако приобретенные таким образом способы поведения остаются ригидными, не переносятся в ситуации свободной активности, часто утрачиваются в отсутствии внешнего контроля. Когнитивные способы регуляции эмоций и поведения в большинстве случаев обнаруживают неэффективность. Дети могут овладеть некоторыми коммуникативными навыками и социальными правилами путем интеллектуальных усилий, но используют их спонтанно, механически.

Авторами отечественных исследований аутизма показано, что патогенез данного типа расстройств первично определяется эмоциональными нарушениями (Лебединский, 1985, 1990; Бардышевская, Лебединский, 2003 и др.). При этом неравномерность достижений, явления изоляции наблюдаются во всех сферах развития. Обращает внимание общая рассогласованность, неустойчивость проявлений на разных уровнях взаимодействия со средой: эмоциональном, когнитивном, поведенческом. На основе приведенных данных, литературного обзора и собственного опыта работы с детьми с аутизмом, мы предположили, что специфику их развития следует анализировать с точки зрения составляющих организации «Я». Это определяет теоретическую актуальность данного исследования.

Особенности эмоционально-личностного развития детей мы предлагаем рассматривать как проявления расхождения в развитии «Фальшивого» и «Истинного Я». На наш взгляд, такой подход позволяет объяснить множественные несоответствия в развитии, специфические трудности социальной адаптации и межличностного взаимодействия в целом, характерные для этих детей.

Понятие «Фальшивое Я» имеет довольно широкое философское и общепсихологическое значение. В экзистенциальной традиции оно рассматривается, как: один из способов не быть самим собой (Киркегор, 1954; Сартр, 1956), защитное

отождествление с чужой социальной ролью (Мэй, 1994), неконгруентный опыту образ себя, который развивается в отношениях «условной ценности» для других (Роджерс, 1997). В концепции Д. Винникотта показано, что несоответствие в организации «Я» присутствует в каждом индивиде. «Истинная» и «Фальшивая» составляющие соотносятся как центральная область и внешняя оболочка. «Истинное Я» представляет собой индивидуально-экспрессивные качества, «ядро» личности. «Фальшивое Я» является защитной организацией, которая в норме обеспечивает приспособление «истинных» потребностей к требованиям окружения. При шизоидных расстройствах характерно полное замещение или «сокрытие» реальной личности чрезмерно ригидными защитами «Фальшивого Я», что становится препятствием индивидуации и развитию социальных отношений (Deutsch, 1934, 1942; Fairbairn, 1940; Winnicott, 1965; Лэнг, 1995).

Данное исследование имело поисковый характер, так как критерии дифференциации «Истинного» и «Фальшивого Я» разработаны недостаточно. На основе анализа литературы мы предложили первоначальные определения данных понятий (теоретическая гипотеза), которые в процессе исследования были пересмотрены.

По результатам анализа динамики соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» мы выделили различные уровни эмоционально-личностного развития детей с аутизмом. Полученная классификация может быть использована в диагностике тяжести нарушений, а также с целью определения прогноза социальной адаптации и ключевых направлений терапевтической работы. Решение этих задач определяет практическое значение данного исследования.

Предмет исследования – развитие эмоциональной регуляции у детей с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – дети с расстройствами аутистического спектра разной степени тяжести от 6-ти до 10-ти лет.

Цель исследования: исследование возрастной динамики развития эмоциональной регуляции у детей с аутистическими расстройствами 6-10 лет в условиях адаптации к начальной школе.

Теоретическая гипотеза – развитие эмоциональной регуляции детей с расстройствами аутистического спектра определяется особенностями организации «Я», а именно, расхождением в развитии «Фальшивой» и «Истинной» составляющих.

Мы предложили рассматривать «Истинное Я» как - способы самостоятельной регуляции эмоций и поведения, которые приобретаются и используются спонтанно, в соответствии с внутренними потребностями.

«Фальшивое Я» - способы внешней регуляции эмоций и поведения, которые осваиваются исключительно посредством имитаций, внешних идентификаций и когнитивных функций, используются ригидно, не интериоризируются и отвечают, в первую очередь, требованиям окружения.

Исследовательские гипотезы:

1. Выраженность соответствия в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» определяет качество социальной адаптации: снижение степени расхождения этих составляющих сочетается с улучшением качества адаптации.

Важнейшим прогностическим показателем социальной адаптации детей с аутистическими расстройствами является способность к интеграции собственного опыта на символическом уровне, которая характеризует развитие «Истинного Я». Наиболее благоприятный прогноз связан с достижением способности к символизации на уровне аффективных образов и речи. Отсутствие или искажение развития этих способностей будет сочетаться с низким уровнем социальной адаптации.

2. Тяжесть эмоционально-личностных нарушений связана со степенью расхождения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я»: в наиболее тяжелых случаях расхождение выражено в наибольшей степени.

3. Соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» у детей с аутистическими расстройствами различной тяжести будет соответствовать уровням: «Рудиментарное», «Симбиотическое» и «Автономное Я», которые характеризуются специфическими эмоционально-личностными нарушениями и способами компенсации «Фальшивого Я».

4. Положительная динамика эмоционально-личностного развития детей с аутизмом связана с терапевтической работой, ориентированной на актуальные задачи развития «Истинного Я» ребенка.

Задачи исследования:

1. Сравнить развитие эмоционально-личностной сферы детей с аутистическими расстройствами с типичным развитием младших школьников.
2. Сравнить данные исследований развития символизации при аутистических расстройствах разной степени тяжести с типичным развитием этих функций. Выделить соответствующие уровни развития «Я».
3. Выделить диагностические показатели развития «Истинного» и «Фальшивого Я».
4. Разработать варианты операционального определения данных понятий.
5. Определить уровни развития «Истинного Я» и «Фальшивого Я» детей с аутистическими расстройствами, участвовавших в исследовании, с целью формирования групп, оценить соотношение в развитии этих составляющих.
6. Выделить эмоционально-личностные нарушения в каждой из групп на основе сравнения с нормой. Проследить возрастную динамику для оценки их тяжести и роли в развитии.
7. Оценить качество социальной адаптации в зависимости от соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я». Сопоставить качество социальной адаптации и уровень развития символизации.
8. Выделить факторы, определяющие положительную динамику эмоционально-личностного развития и соответствующие задачи терапевтической работы.
9. Разработать классификацию по уровню эмоционально-личностного развития детей, которая может быть использована с целью диагностики, определения прогноза социальной адаптации и основных задач терапевтической работы.
10. Описать динамику эмоционально-личностного развития с точки зрения соотношения «истинной» и «фальшивой» составляющих на примере случаев с целью изучения возможных целей и причин развития «Фальшивого Я»

Методологическую основу данного исследования составили: личностный подход к исследованию психических нарушений (Зейгарник, 1986; Рубинштейн, 1970; Выготский, 1981; Лурия, 1962), модель уровневой организации системы

эмоциональной регуляции (Лебединский и др., 1990; Бардышевская, Лебединский, 2003), методы лонгитюдного наблюдения и анализа случаев. Концептуальную основу составили: психоаналитическая теория эмоционально-личностного развития Winnicott (1960, 1965) теории развития «Фальшивого Я» при шизоидных личностных расстройствах (Deutsch, 1942; Fairbairn, 1940; Лэнг, 1995), представления об аффективной природе аутистических расстройств (Лебединский, 1985, 1990).

Научная новизна исследования

1. Впервые проведено комплексное исследование динамики эмоционально-личностного развития детей с расстройствами аутистического спектра в период младшего школьного возраста, в сравнении с нормой.
2. В работе представлена качественная характеристика эмоционально-личностного развития детей с аутизмом с точки зрения соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я», разработаны операциональные определения этих понятий. Описаны возможные причины (искажения взаимодействия в семье) и цели (самозащита, внешнее приспособление к социальному окружению) расхождения в развитии этих составляющих.
3. Разработана классификация аутистических нарушений в зависимости от уровня эмоционально-личностного развития детей.
4. Для каждой из групп классификации выделены специфические механизмы искажения эмоционально-личностного развития в целом (нарушения регуляции аффективного напряжения и негативных состояний посредством коммуникации, дефицит автономной регуляции состояний фрустрации). Описаны способы их компенсации (на основе имитаций, внешних идентификаций, когнитивных функций).
5. В работе показано значение довербальных способов интеграции эмоционального опыта на символическом уровне, что расширяет представления о закономерностях развития регуляции эмоций и поведения.

Теоретическое значение

1. В рамках данной работы детский аутизм представляется как одна из форм ранних эмоционально-личностных нарушений. Анализ особенностей развития этих детей с точки зрения составляющих организации «Я» означает важный шаг в понимании закономерностей эмоционально-личностного развития в норме и патологии. Изучение соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» позволяет на качественно новом уровне анализировать закономерности развития данного типа расстройств, механизмов компенсации и социализации.
2. Результаты анализа случаев подтверждают эффективность применения данного метода в клинических исследованиях.

Практическое значение

1. Выделены диагностические показатели уровня эмоционально-личностной зрелости детей с аутистическими расстройствами. Описанные в настоящем исследовании уровни представляют последовательные этапы развития. В связи с этим, результаты диагностики дают представление не только об актуальном состоянии и возможностях ребенка, но и позволяют составить прогноз ближайшего развития и выделить необходимые для этого условия и стратегии терапевтической работы. На основе предложенной классификации могут быть составлены

рекомендации родителям детей с аутизмом, а также психологам и педагогам, работающим с ними.

2. Качественный анализ соотношения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» меняет акценты в социальной и терапевтической работе с детьми с внешне наблюдаемых формальных результатов на реальные возможности и эмоциональные потребности детей. Этот подход значительно увеличивает эффективность работы специалистов.

3. Описание лонгитюдных исследований случаев позволило проиллюстрировать возможные варианты анализа соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» в эмоционально-личностном развитии.

4. Показано значение символического уровня в определении прогноза эмоционально-личностного развития и социальной адаптации детей.

Достоверность результатов исследования

Методологический подход, реализованный в рамках данной работы, соответствует предмету и задачам исследования. Достоверность полученных результатов обеспечивается качественным анализом данных и применением статистических методов, отвечающих их специфике. Используются методы обработки данных исследования на малых выборках: одномерный дисперсионный анализ, непараметрические методы корреляционного анализа Спирмена и Пирсона.

Апробация результатов исследования

Апробация диссертации состоялась на заседании кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. Ломоносова 23 мая 2007 года (протокол № 572). Результаты исследования на разных этапах также обсуждались на научно-практической конференции «Психология и педагогика социального воспитания» (г. Кострома, 4-5 марта 2005 г.), на международной летней школе для студентов и аспирантов «Гуманитарные науки в современном мире» (г. Хельсинборг, Швеция, 4-7 июля, 2005), представлены на III Международном конгрессе «Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья» (г. Казань, 23-26 мая 2006 г.); отражены в восьми публикациях.

Положения, выносимые на защиту:

1. Основой анализа эмоционального развития и процесса социализации при аутистических расстройствах является организация «Я», а именно соотношение в развитии «Фальшивой» и «Истинной» составляющих. По результатам исследования сформулированы следующие операциональные определения этих понятий:

«Истинное Я» - способы регуляции эмоций и поведения, которые развиваются в ходе межличностного взаимодействия, используются спонтанно и поддерживают индивидуацию.

«Фальшивое Я» - внешние способы регуляции эмоций и поведения, которые переносятся из фетишистских отношений с окружением, и поэтому практически не интериоризуются, используются ригидно и замещают индивидуацию.

2. В условиях адаптации к начальной школе эмоционально-личностное развитие детей с аутистическими расстройствами, по сравнению с нормой, определяется усилением расхождения в развитии «Фальшивой» и «Истинной» составляющих. Способы регуляции «Фальшивого Я» выходят на первый план и значительно

превышают по уровню развития «Истинные». Уровень развития «Истинного Я» ограничивается пределами раннего возраста в норме.

3. Расхождение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» у детей с аутистическими расстройствами отражает динамику в отношениях «мать-ребенок» в условиях социальной адаптации. С раннего возраста ребенка расхождение этих составляющих поддерживается участниками диады в целях самозащиты при сохранении искаженного симбиоза. Усиление расхождения к школьному возрасту позволяет избегать внутренних изменений в отношениях при достижении внешней адаптированности.

4. Выраженность соответствия в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» определяет качество социальной адаптации. Способность к интеграции собственного эмоционального опыта на уровне аффективных образов и в речи характеризует развитие «Истинного Я» и является важнейшим показателем психологической готовности к социальной адаптации. Преобладание досимволических средств регуляции и искажения в развитии символических функций свидетельствует о преобладании в развитии «Фальшивого Я», что дает основание для неблагоприятного прогноза.

5. Тяжесть эмоционально-личностных нарушений связана со степенью расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я» при искаженном развитии.

6. На основе соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» выделено 3 уровня эмоционально-личностного развития детей с аутизмом: 1) «Рудиментарное Я», 2) «Симбиотическое Я», 3) «Автономное Я», которые характеризуются специфическими механизмами эмоционально-личностных нарушений и формами компенсации «Фальшивого Я». «Фальшивое Я» ребенка обеспечивает внешнюю адаптацию и выполняет функции защиты от дезинтеграции, страха отделения, а также замещает непосредственные проявления сопротивления и агрессии.

7. Уровень развития «Истинного Я» определяет специфику основных терапевтических задач и факторы положительной динамики в эмоционально-личностном развитии. Важнейшими условиями эффективности являются работа с семьей и развитие межличностного взаимодействия с ребенком, поддерживающего его индивидуацию.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, 5 глав, выводов, списка литературы и приложения. Список литературы включает в себя 177 источника, в том числе 50 на иностранном языке. Основное содержание работы изложено на 232 страницах. В приложении представлены данные количественной обработки и графики.

Содержание диссертации.

Введение содержит обоснование актуальности исследования, определения его цели, предмета, объекта, гипотез и задач, описание методологического подхода. Обосновывается научная новизна, теоретическое и практическое значение диссертации. Формулируются положения, выносимые на защиту.

Глава 1 посвящена теоретическому анализу проблем эмоционального развития и социальной адаптации младших школьников с типичным развитием и детей с аутизмом. Рассматриваются подходы к изучению динамики и терапии

аутистических расстройств. Обосновывается методологический подход, реализуемый в данном исследовании.

В первом разделе приводится обзор исследований эмоционального развития младших школьников в норме, рассматривается проблема соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» в случае типичного развития. Изменения социальной ситуации в младшем школьном возрасте вносит определенный вклад в развитие регуляции эмоций и поведения, за счет расширения сферы активности и социального воспитания ребенка. Появляются новые возможности выражения и обобщения эмоциональных состояний с помощью вербальных и других символических средств (ролевые игры, творчество). Эмоциональные процессы становятся более устойчивыми, дифференцированными, управляемыми. По сравнению с дошкольниками, дети школьного возраста реже плачут, менее подвержены вспышкам гнева и агрессии (Gesell, Frances, 1946). Начинают лучше осознавать себя и окружающих, оценивать поведение на основе внутренней системы норм и ценностей, использовать сложные механизмы смещения и сублимации неудовлетворенных или социально неприемлемых импульсов и желаний (Фрейд А., 1999; Бержере, 2001; Тайсон, Тайсон, 2006).

В норме социальная адаптация связана в основном с «Истинным» развитием личности ребенка: новые способы регуляции эмоций и поведения осваиваются спонтанно, во внутреннем плане, используются гибко, в соответствие с актуальными для ребенка потребностями признания и самореализации в социуме. К проявлениям «Фальшивого Я» можно отнести сдержанность и вежливость, не характерные для спонтанной активности детей (см. Winnicott, 1965). В случае благоприятного развития они чувствуют несоответствие внешних требований и спонтанных импульсов, но могут пойти на компромисс, ради достижения значимых целей.

Второй раздел посвящен анализу проблемы школьной адаптации. Поступление в школу рассматривается в специальной литературе как эмоционально-стрессовая ситуация. В «критический» период 6-7 лет усиливаются страхи, отмечаются увеличение аффективной возбудимости, реакции уходов, проявления агрессии и негативизма (Сухарева, 1955; Ковалев, 1995; Исаев, 2001). В норме эти проявления постепенно сглаживаются. В случае неблагоприятного развития, увеличение нагрузок и стрессовых факторов может привести к появлению или усилению психических отклонений, развитию стойкой дезадаптации. Термином «дезадаптация» в настоящее время определяются фактически все затруднения, которые устойчиво наблюдаются у ребенка в школе. Современные подходы к интерпретации данного понятия значительно различаются. Мы предлагаем рассматривать дезадаптацию как общую проблему отношений личности со значимым окружением, а многообразие ее проявлений - как адаптивные реакции индивида на фрустрации значимых потребностей (см. Вострокнутов, 1999).

В третьем разделе приводится общая характеристика расстройств аутистического спектра. В современной клинической классификации (МКБ-10) данные расстройства рассматриваются как первазивные нарушения психического развития (т.е. они наблюдаются во всех сферах психики). К диагностическим критериям относятся: 1) качественные нарушения социального взаимодействия, 2) качественные нарушения невербального и вербального общения, 3) наличие

ограниченных, повторяющихся моделей поведения, интересов, видов активности. Современные исследователи расходятся во мнениях относительно природы основного дефекта при аутизме. Первичным может считаться недостаточность инстинктивной сферы (Asperger, 1944), когнитивные нарушения (Perner, 1991, Frith, 1992, Leslie, 1999, Baron-Cohen, 1995), искаженное развитие аффективной сферы (Лебединский, 1985, 1990; Никольская, 1981; Никольская, Баенская, Либлинг, 2005 и др.).

В рамках данной работы за основу принята клинико-психологическая структура дизонтогенеза, описанная Лебединским В.В. (1985). Детский аутизм автор относит к искаженному типу развития, характерными особенностями которого являются асинхрония и изоляция в развитии отдельных функций, что определяет качественные отличия возрастной динамики, по сравнению с нормой. На первый план в общей картине дизонтогенеза выходят особенности эмоциональной сферы.

В четвертом разделе описаны особенности развития эмоциональной регуляции при аутизме. Мы основываемся на модели иерархической системы эмоциональной регуляции, которая обеспечивает гибкую адаптацию индивида на разных уровнях взаимодействия со средой: 1) уровне оценки интенсивности средовых воздействий, 2) аффективных стереотипов, 3) аффективной экспансии, 4) аффективной коммуникации, 5) символической регуляции (Лебединский, 1990; Бардышевская, Лебединский, 2003). При аутизме повреждения базовых механизмов аффективной регуляции обуславливают искажения и задержку развития системы эмоциональной организации в целом, что в дальнейшем осложняют адаптацию детей к социальным условиям. На практике детский аутизм может принимать самые различные формы, в зависимости от тяжести аффективных нарушений, соотношения защитных и компенсаторных форм поведения (Лебединский, 2003).

В пятом разделе анализируются современные лонгитюдные исследования детей – аутистов с целью выделения факторов, влияющих на прогноз их развития в школьном возрасте. По данным клинических наблюдений возрастная динамика развития зависит от *природы нарушений*: эндогенной или органической. Большинство исследователей считает основными прогностическими факторами показатели когнитивного развития: *уровень интеллекта и речи* (Eisenberg, Kanner, 1955; Rutter, Greenfeld & Lockyer, 1967; Lotter, 1974; Manzano, 1986; Aussillous, 1991; Venter, Lord, Schopler, 1992; Sigman et. al., 1997 и др.). Оценка социальной адаптации осуществляется по внешним показателям. Однако значительные внешние достижения в школе могут не влиять на дальнейшие социальные успехи (Lotter, 1974; Wing, 1979); у детей с высоким интеллектом сохраняются эмоциональные нарушения (симптомы тревоги, депрессии, агрессивные проявления) и трудности социального взаимодействия (Grodén, Cautela, Prince & Berryman, 1994; Ghazinddin et.al., 1998; Mesibov, Shea, Adams, 2001 и др.). В работах Wing (1979, 1988) выделены *типы социального взаимодействия* аутистов, которые сохраняют стабильность в течение жизни и также оказывают влияние на прогноз развития. Однако, как и в предыдущих исследованиях, эмоционально-личностные особенности детей рассматриваются на уровне феноменологии, без анализа причин и механизмов развития наблюдаемых нарушений, без учета личности в целом. Личностный подход к анализу аутистических расстройств реализуется в рамках

психоаналитических исследований. Важнейшим показателем благополучия в эмоционально-личностном развитии («истинном, в терминах Винникотта) является способность к символизации собственного опыта (Кляйн, 1955; Winnicott, 1965).

Шестой раздел посвящен обзору исследований развития символических функций в норме и при аутистических расстройствах. Символические функции развиваются в раннем возрасте (4 – 36 мес.) во взаимодействии со значимым окружением. Нарушения этих отношений могут стать причинами расщепления личности на «Истинную» и «Фальшивую» части, торможения или искажения в развитии символизации (Winnicott, 1965). Автором выделены различные варианты соотношения этих составляющих, в зависимости от тяжести нарушений. Важно также учитывать время их возникновения (Малер, 1952; Мизес, 1993). На основе литературных данных (Шпиц, Коблинер, 2000; Стерн, 2006; Малер, Мак-Девитт, 2000; Винникотт, 1981, 2002; Piaget, 1951; Шторк, 2001; Лебовиси, 1961 и др.) мы выделили ряд критических периодов развития «Я» в норме и их показатели на символическом уровне. Мы сопоставили результаты исследований символизации при аутизме и шизофренических психозах (Tustin, 1981; Vick, 1968; Klein, 1991; Bion, 1959; Winnicott, 1992; Беттельхейм, 2004; Фриджлинг-Шредер, 2003 и др.) с выделенными периодами (табл.1)

Табл.1 Уровни эмоционально-личностного развития, достижения в развитии символизации в норме и патологии.

Уровни личностного развития – возраст (мес.)	Преобразования в личностном развитии	Символизация в норме	Нарушения в развитии символизации при аутизме и шизофренических психозах
«Рудиментарное Я» - до 5 мес.	Ощущение себя как психосоматической целостности, источника психической и физической активности, отдельного от внешнего не – Я	Первые фрагменты-образы заботящегося лица, начало коммуникации, лепет, вокализации.	Досимволические формы регуляции эмоционального опыта: избегание, аутистимуляции, стереотипы
«Симбиотическое Я» - 6 - 17 мес.	Ощущение отдельного существования, предполагающее установление телесных границ, различение внутреннего опыта себя и другого	Развитие жестовой символизации и подражания. Магическое использование символов («переходных объектов»), частичные образы себя и других, фантазии.	Частичные символические образы, фантазирование. Негативные переживания не могут быть вербализованы, первоначальные трансформации осуществляются посредством проекции и проективной идентификации.
«Автономное Я» - 18 - 36 мес.	Развитие целостного, постоянного и более реалистичного «Я». Достижение психологической готовности к социализации.	Активное использование символической игры и речи, становление вторичных процессов (речь и мышление) в эмоциональной регуляции.	Символические игры и фантазии. Неустойчивые попытки вербализации.

Мы предполагаем, что этим же этапам будут соответствовать уровни эмоционально-личностного развития детей, участвующих в исследовании. Соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» на этих уровнях будет различным.

В седьмом разделе рассматриваются современные подходы к терапии аутистических расстройств. Их можно условно разделить на: 1) ориентированные на обучение и адаптацию к социуму (поведенческие и когнитивные методики (Lovaas,

1977; Bartak, 1978; Schopler, 1989 и др.) и 2) ориентированные на потребности и актуальные задачи развития самого ребенка (недирективные игровые методы, психоаналитическая терапия (Дольто, 1997; Беттельхейм, 2004 и др.)). С нашей точки зрения, второй подход, предполагающий поддержку развития «Истинного Я», являются более приемлемыми. Результаты механической выработки навыков и социально приемлемых форм поведения (1 подход) весьма ограничены и не приводят к развитию самостоятельности, что ставит под вопрос уместность применения подобных методик.

В восьмом разделе обосновывается идиографический подход к исследованию, реализуемый в данной работе. Этот подход в наибольшей степени соответствует целям изучения эмоционально-личностного развития в динамике, в ходе терапевтической работы и отвечает основным принципам построения исследований, принятым в отечественной традиции (Зейгарник, 1986; Рубинштейн, 1970). Однако полученные результаты имеют ограниченное распространение, а их интерпретации - субъективный характер. Эти недостатки мы пытались преодолеть за счет регулярных обсуждений собственных результатов с другими специалистами, дополнения выборки и использования стандартизированной методики оценки.

В заключение главы 1 подводятся итоги теоретического обзора, которые служат основой гипотетических предположений и методического подхода настоящего исследования.

В **главе 2** описывается методическая схема исследования, характеристика детей, участвовавших в исследовании и среды адаптации. Исследование основано на анализе случаев и проведено в контексте терапевтической работы на базе ЦПМССДиП для детей с расстройствами аутистического спектра Центрального административного округа г. Москвы. Данные, полученные в процессе индивидуальной терапевтической работы с детьми (16 чел.), были дополнены результатами консультаций с отслеживанием динамики других детей, посещавших центр (22 чел.).

Использованы данные лонгитюдных стандартизированных наблюдений за поведением детей на индивидуальных и групповых занятиях, в естественных условиях, в рамках консультативно-диагностических приемов, во время учебных занятий. Схема наблюдений (ситуации и анализируемые параметры) подробно описываются в тексте работы. Также использованы сведения анамнеза, данные динамических наблюдений других специалистов и родителей детей, результаты ежеквартальных психолого-медико-педагогических консилиумов. В случаях, когда это было возможно (2 и 3 группы детей), мы использовали простейшие проективные методики: ролевые игры, свободный рисунок, рисунок человека, семьи, самоописания, рассказы по сюжетным картинкам и др. Методы интерпретации проективной продукции при аутистических расстройствах значительно отличаются от традиционных способов анализа в случаях неврозов, что обусловлено крайней бедностью символического содержания (см. Tustin, 1981). В связи с этим, в данной работе рисунки и игры рассматривались, прежде всего, с точки зрения общей динамики состояния и самоощущения ребенка.

1) Для оценки эмоционально-личностного развития детей мы использовали параметры методики диагностики эмоциональных нарушений (Бардышевская, Лебединский, 2003).

2) Для определения уровня эмоционально-личностного развития детей с аутизмом мы анализировали соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я».

Уровень развития «Истинного Я» определялся на основе сравнения поведенческих показателей с возрастными нормами, которые приводятся в диссертации в виде таблицы. Используются данные литературных источников (Шпиц, 2001; Шпиц, Коблинер, 2000; Стерн, 2006; Малер, Мак-Девитт, 2000; Боулби, 2003; Брунер, 1977; Винникотт, 1981, 2002; Питерси, Трилор и др., 2001; Piaget, 1951; Шторк, 2001; Лебовиси, 1961; Лафренье, 2004; Баттерворт, Харрис, 2000; Бардышевская, Лебединский, 2003 и др.). Здесь были выделены показатели в трех сферах:

И¹1. Способы самостоятельной регуляции эмоций

- 1.1 аффективное состояние
- 1.2 преобладающие способы регуляции эмоций
- 1.3 психосоматические проявления

И2. Отношения с предметным миром.

- 2.1 аффективная оценка средовых стимулов
- 2.2 уровень аффективной экспансии
- 2.3 развитие символизации во взаимодействии с предметами

И3. Отношения «Я – другой».

- 3.1 идентификация других
- 3.2 коммуникация со взрослыми и сверстниками
- 3.3 толерантность к социальным барьерам
- 3.4 личностная идентификация
 - 1) на поведенческом уровне
 - 2) на символическом уровне
- 3.5 способность к символизации собственного опыта

3) Для оценки качества социальной адаптации в зависимости от соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» мы учитывали эмоциональное благополучие и уровень достижений детей в сферах:

Фи1. Способы регуляции эмоций и поведения.

- 1.1 Аффективное состояние в учебных ситуациях
- 1.2 Преобладающие внешние способы регуляции.

Фи2. Отношения с предметной средой.

- 2.1 Способы внешней регуляции эмоций и поведения в предметной среде.
- 2.2 Уровень когнитивных достижений
- 2.3 Уровень развития повседневных навыков

Фи3. Отношения «Я- другой»

- 3.1 Способы внешней регуляции эмоций и поведения в социальном общении
 - 1) в коммуникации со взрослыми и сверстниками
 - 2) в отношении норм и правил поведения

Уровень формальных достижений определялся на основе сравнения результатов детей - аутистов с возрастными нормами (Баттерворт, Харрис, 2000; Пиаже, 1969; Питерси, Трилор и др., 2001; Семаго, Семаго, 2000; Тайсон, Тайсон, 2006; Gesell, Frances, 1946; Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984; Schopler, Reichler, 1990). На основе этих источников были разработаны шкалы оценки развития внешней

¹ Здесь и далее обозначение «И» - проявления «Истинного Я», «Ф» - проявления «Фальшивого Я», «Фи» - достижения, приобретенные на основе соотношения «Фальшивого» и «Истинного Я».

регуляции в предметной и социальной сферах, которые приводятся в тексте диссертации. Используются данные наблюдений, а также дополнительные сведения:

1* Достижения в социальной адаптации определялись с учетом результатов по шкале адаптивного поведения VABS (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984).

2* Оценка развития когнитивных функций у детей с тяжелыми нарушениями проводилась по методике PEP (Schopler, Reichler, 1990). Дети с нарушениями средней выраженности и расстройствами пограничного уровня проходили диагностику по тесту Векслера (WISC) в адаптации Панасюка (1998), также использованы методики комплекта Семаго, Семаго (2000).

4) Для сравнения особенностей эмоционального развития детей с аутизмом с нормами школьного возраста использовались шкалы развития детей 6-10 лет (Gesell, Frances, 1946). Учитывались показатели в сферах: 1. способы регуляции эмоциональных состояний, 2. отношения с предметным миром, 3. отношения «Я-другой», которые приводятся в тексте в виде таблицы.

5) С целью уточнения выводов о различиях в соотношении внешних и самостоятельных способов регуляции по группам использовались методы статистической обработки: SPSS 13 (одномерный дисперсионный анализ, непараметрические методы корреляционного анализа Спирмена и Пирсона).

6) С целью более подробного анализа динамики развития с точки зрения соотношения «истинной» и «фальшивой» составляющих в Главе 4 приводятся два типичных примера анализа случаев.

Характеристика детей, участвовавших в исследовании. В исследовании приняло участие 38 детей 6-10 лет с расстройствами аутистического спектра разной степени тяжести. Все дети проходили диагностику и регулярно наблюдались психiatрами Центра. Клинические диагнозы по МКБ-10: «Ранний детский аутизм», «Атипичный аутизм» (в некоторых случаях - с умственной отсталостью), «Детская шизофрения» (регрессивная форма или вялотекущая), «Синдром Аспергера», «Шизоидное расстройство личности». Выраженных органических нарушений ЦНС у этих детей выявлено не было.

Выборка охватывает достаточно большой возрастной диапазон: с 6 до 10 лет. Это оправдано тем, что эмоционально-личностное развитие детей значительно отличается от условных возрастных норм и определяется в большей степени не возрастом, а тяжестью нарушений.

Исследование проводилось в течение 2,5 лет. За этот период участвовали в терапевтической работе 16 детей. Из них 9 чел. – в течение 2-2,5 лет, 7 чел. – 1-1,5 лет. Занятия с каждым ребенком проводились 2 раза в неделю, диагностические приемы – 3 раза в год, консультативные приемы родителей – раз в месяц и по мере необходимости. Консультативные приемы (22 чел.) проводились 3-4 раза в течение учебного года. Наблюдения динамики состояния этих детей проводились на протяжении 1-1,5 лет в условиях групповых и учебных занятий.

Характеристика среды адаптации. Коррекционную школу на базе ЦПМССДиП посещают только дети с расстройствами аутистического спектра до 14 лет. Соблюдаются все общепринятые рекомендации в отношении коррекционной и педагогической работы с такими детьми. В центре работают специалисты с соответствующим уровнем образования и профессиональной подготовки (психиатры, невропатологи, психологи, дефектологи, логопеды, педагоги

дополнительного образования). При составлении программ обучения и коррекционных занятий реализуется индивидуальный подход, регулярно проводятся консилиумы по каждому ребенку, обсуждения общих программ, что способствует достижению согласованности позиций специалистов. Родители имеют возможность получения индивидуальных консультаций и участия в групповой работе. Каждый ребенок может посещать дополнительные занятия в творческих и спортивных секциях, участвовать в психологических группах, а также в массовых мероприятиях, проводимых на базе центра. Дети обучаются в условиях малой группы (3-4 человека) или индивидуально, по программам для нормы или для вспомогательных классов. Такие условия адаптации к школе, с одной стороны, являются щадящими, т.к. обеспечивают снижение нагрузки, индивидуальную поддержку. С другой стороны, они во многом ограничивают возможности развития и социализации детей.

В **главе 3** приводятся результаты эмпирического исследования эмоционального развития детей с аутистическими расстройствами. В первом разделе описываются результаты пилотажной части исследования, в которой мы проводили сравнение эмоционального развития аутичных детей с возрастными нормами. Выделены группы детей с нарушениями эмоциональной регуляции различной тяжести, которые устойчиво сохраняются с младшего возраста до 10 лет. Вследствие этих нарушений дети из разных групп не достигают психологической готовности к обучению. Развитие возрастнo-специфичных новообразований в эмоциональной сфере имеет искаженный, неустойчивый характер, либо не наблюдается вовсе. Сохраняются способы поведения и регуляции эмоций, типичные для детей раннего возраста в норме. Отмечается несоответствие внешних, формальных результатов в социализации и самостоятельных возможностей эмоциональной регуляции детей. Внешние сходства с возрастными проявлениями младших школьников не связаны с качественными изменениями в эмоционально-личностной сфере. Мы предположили, что подобные расхождения могут быть следствием диспропорции в развитии «Истинной» и «Фальшивой» частей личности (Winnicott, 1965). С целью проверки этой гипотезы далее мы анализировали соотношение в развитии этих составляющих.

Во втором разделе описываются основные результаты исследования. На основе соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» выделено 3 уровня эмоционально-личностного развития детей с аутизмом: 1) «Рудиментарное Я», 2) «Симбиотическое Я», 3) «Автономное Я». По показателям развития «Истинного Я», они соотносятся с последовательными этапами нормального онтогенеза.

Таблица 2. Уровни эмоционально-личностного развития детей.

Группы детей с аутистическими расстройствами 6-10 лет	Клинический диагноз	Кол-во (чел.)	Уровень эмоционально-личностного развития	Этап N онтогенеза
1) Дети с психотическими нарушениями тяжелой степени выраженности	РДА, Атипичный аутизм с УО, РДШ, регрессивная форма	15	«Рудиментарное Я»	0 - 5 мес.
2) Дети с психотическими нарушениями средней выраженности	РДА, Атипичный аутизм, РДШ, вялотекущая	16	«Симбиотическое Я»	6-17 мес.
3) Дети с пограничными нарушениями	Синдром Аспергера, Шизоидное расстройство личности	7	«Автономное Я»	18-36 мес.

Каждый из этих периодов характеризуется формированием определенных новообразований в эмоционально-личностной сфере. Искажения их развития отличают детей - аутистов 6-10 лет от детей раннего возраста. Эти нарушения становятся причинами фиксации на соответствующих этапах эмоционально-личностного развития, а их коррекция определяет положительную динамику.

С другой стороны, младшие школьники с аутизмом существенно отличаются от детей раннего возраста по уровню развития компенсаторных возможностей «Фальшивого Я». Взаимодействие «Истинной» и «Фальшивой» составляющих в их личности обеспечивает более высокий и качественно иной уровень социальной адаптации. Благополучие этого процесса зависит от того, насколько достижения «Фальшивого Я» соответствуют «Истинным» задачами и возможностями развития ребенка. Анализ развития и взаимодействия «Истинного» и «Фальшивого Я» проводился по показателям (см. глава 2) в сферах: 1) способы регуляции эмоций и поведения, 2) отношения с предметным миром, 3) отношения «Я - другой».

I группа - «Рудиментарное Я».

В ходе нормального онтогенеза в течение первого полугодия жизни развиваются механизмы регуляции аффективного напряжения за счет формирования стереотипов взаимодействия со средой и опекающим взрослым. Дети, вошедшие в I группу, не справляются с этой задачей, что становится очевидным уже на первом году жизни. Данные анамнеза свидетельствуют, что в этот период у них отмечались трудности установления эмоционального контакта с близкими, гипервозбудимость, нарушения сна и кормления. Родители отмечали признаки комплекса оживления, однако инициировать контакт с детьми было крайне сложно. На протяжении младшего школьного возраста дети остаются на уровне эмоционального развития первого полугодия жизни, вследствие нарушений регуляции аффективного тонуса, прежде всего, в рамках контакта (см. табл.3.1).

Таблица 3.1. Показатели развития «Истинного Я» на «Рудиментарном уровне.

И1. Способы самостоятельной регуляции эмоций.	
1.1	Аффективное состояние крайне нестабильно и выражается в диффузных проявлениях психомоторного возбуждения и покоя. Эмоциональные реакции неадекватны ситуации. Мимика однообразна, искажена.
1.2	Основными способами регуляции являются: избегание, аутостимуляции, аффективно-моторные разрядки.
1.3	В психосоматической сфере отмечены искажения сензитивности к сигналам внутренних органов и поверхности тела, нарушения регуляции физиологических циклов.
И2. Отношения с предметным миром.	
2.1	В аффективной оценке средовых стимулов отмечаются множественные искажения чувствительности, практически во всех модальностях. Увеличение сенсорной нагрузки провоцирует пассивные реакции (уход, аутостимуляции). Нарушено различение «опасный – безопасный».
2.2	Фиксируются контактные формы обследования предметов. Направленная активность сводится к актам хватания. Преобладает полевое поведение. Непереносимость временных отсрочек и других барьеров в исследовательской активности, повышенная пресыщаемость в любой целенаправленной активности (концентрация не более нескольких минут).
2.3	Взаимодействие с предметами на уровне стереотипных манипуляций, фиксации на отдельных сенсорных свойствах.
И3. Отношения «Я - другой»	
3.1	Дифференцируют других по отдельным сенсорным признакам. Неустойчивость различения «живое – неживое».
3.2	В коммуникации отмечаются выраженные признаки избегания отдельных форм контакта, нарушения координации. Привлекают внимание с помощью вокализаций и моторных актов, спонтанно не

	используют жесты и речь. В контакте не заражаются эмоциями другого, не ориентируются на его аффективные проявления и оценки окружающего. Присутствует способность к непосредственной имитации. Избегают общения в группе детей.
3.3	Социальные ограничения игнорируют. Редкие проявления импульсивной агрессии в примитивной форме.
3.4	Идентифицируют себя с частными проявлениями активности на физическом уровне. Проявляют интерес к своим физическим особенностям, отражению в зеркале. Слабо ориентируются в границах собственного тела. Характерны адгезивные способы идентификации. Отсутствует различение «свое-чужое».
3.5	Эмоциональный опыт остается на уровне разрозненных сенсорных фрагментов. Не способны к символическому использованию предметов, не идентифицируют схематичные изображения. Речь – на уровне вокализаций.

Социальная адаптация. Трудности регуляции аффективного напряжения значительно усиливаются в период адаптации условиям обучения. Увеличение сенсорных нагрузок и любые внешние изменения могут привести к полной дезорганизации активности. По мере привыкания детям удается освоить способы внешней регуляции в предметной сфере и социальном общении до уровня 2-х лет, частично - когнитивные способности – до 3-х лет и бытовые навыки 4-х леток (см. табл. 3.2). У детей «Рудиментарного» уровня присутствует способность к непосредственной имитации, глобальному узнаванию и запоминанию, которые и обеспечивают достижение таких результатов.

Таблица 3.2 Достижения в социальной адаптации на «Рудиментарном» уровне.

Фи1. Способы регуляции эмоций и поведения.	
1.1	Нестабильное состояние. Выражены тенденции к избеганию любых форм обучающих занятий. Познавательные интересы отсутствуют.
1.2	С организующей помощью дети могут научиться регулировать свое состояние посредством простейших поведенческих стереотипов на уровне быта.
Фи2. Отношения с предметной средой.	
2.1	Требуется физические ограничения поля деятельности, внешнее структурирование, посредством наглядных изображений и четких, последовательных указаний взрослого на каждом следующем шаге.
2.2	Осваивают элементарные учебные навыки (складывание картинок-вкладышей, механический счет, «глобальное чтение», копирование форм или букв).
2.3	В повседневной сфере дети приобретают элементарные навыки самообслуживания, связанные с выживанием. С помощью могут выполнять простые бытовые поручения. На улице и в общественных местах требуют постоянного присмотра со стороны.
Фи3. Отношения «Я - другой».	
3.1	Могут быть выучены простейшие стереотипы коммуникации (отдельные жесты, обращения-штампы). С помощью могут механически принимать участие в простых диалогичных играх. Могут выучить имена близких, использовать местоимения в стереотипных фразах.
3.2	Усвоить социальные нормы ни при каких условиях не удается.

Соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я». Формальные результаты адаптации в данной группе по средним значениям в 5 раз превосходят «истинные» достижения в эмоционально-личностном развитии. Однако далеко не все из этих приобретений используются детьми самостоятельно. На данном уровне наиболее значимыми задачами адаптации являются поддержание собственного комфорта, стабильного состояния во взаимоотношениях со средой. Дети относительно устойчиво осваивают внешние стереотипы регуляции активности в выполнении рутинных занятий и простейшие повседневные навыки, что позволяет адаптироваться на уровне быта. Остальная часть формальных достижений ими быстро утрачивается по причине слабой связи с «Истинным Я». В отсутствие устойчивых стереотипов взаимодействия они не могут в полной мере освоить даже простейшие коммуникативные обращения и нормы поведения. Их неспособность к

интеграции опыта на символическом уровне делает невозможным осмысленное обучение даже на элементарном уровне.

Внешне освоенные способы регуляций эмоций и поведения значительно превосходят самостоятельные (в предметной сфере в 4 раза, в социальной - в 3). Так, в структурированных условиях дети справляются с простыми стереотипными заданиями, но в свободной активности наблюдается полевое поведение, сенсомоторные стереотипии. Изображают по имитации указательный жест, повторяют штамповые обращения, но не отделяют себя от других даже на телесном уровне. Учатся показывать части тела на себе, называть свое имя, однако эти приобретения не соотносятся с их собственным опытом. Описанные результаты (табл. 3.2) появляются только после соответствующего обучения, в ответ на соответствующий внешний запрос, воспроизводятся ригидно, без эмоциональной окраски и неосмысленно. Эти особенности указывают на искусственный, «фальшивый» характер этих достижений. Дети не используют их самостоятельно и не могут продемонстрировать при смене внешних условий, так как за ними не стоит внутренних изменений в эмоционально-личностном развитии.

Динамика. Положительная динамика в эмоционально-личностном развитии в этой группе выражалась в появлении самостоятельных стереотипов взаимодействия с окружающим и коммуникации. Интенсивность аутостимуляций снижалась. Дети начинали выделять среди взрослых значимое доверительное лицо, сопротивляться разлуке, избегать незнакомых. Становились более упорядочены в поведении, осторожнее во взаимодействии с окружающим. Вместе с тем, усиливались протестные реакции при неудовлетворении. Усложнялась символическая активность: появлялись более ритмизированные изображения, возможность подключения к простым играм. Дети, у которых ранее наблюдалось использование речи, начинали чаще обращаться «от себя», обозначать собственные желания. Развитие базовых стереотипов коммуникации было наиболее значимым условием положительной динамики.

Таким образом, дети с психотическими нарушениями, тяжелой степени выраженности (табл. 2), останавливаются в «истинном» эмоционально-личностном развитии на уровне «Рудиментарное Я», что является следствием нарушения регуляции аффективного напряжения в рамках контакта. На основе имитаций, глобального восприятия и запоминания они могут освоить внешние стереотипы регуляции, которые используются для поддержания стабильного состояния и удовлетворения потребностей, а также обеспечивают социальную адаптацию на уровне бытовых, рутинных занятий.

II группа – «Симбиотическое Я».

В случае нормального развития в период 6-17 мес. формируются способы аффективной коммуникации с матерью. Ребенок начинает справляться со страхами и другими негативными переживаниями посредством аффективного взаимодействия. Благодаря этому к году он приобретает большую самостоятельность и начинает лучше адаптироваться к изменяющимся условиям. У детей - аутистов данной группы не хватает средств для поддержания непосредственного контакта и решения этих задач. По данным анамнеза, признаки неблагополучия обнаруживают себя на 2-3 году жизни, и были привязаны к

моментам приобретения навыков самостоятельности, изменениям жизненных условий и сепарации с близкими. Часто в этих ситуациях отмечались выраженные регрессы с потерей навыков. Трудности разлучения с близкими сочетались с дефицитом эмоционального контакта в оптимальных условиях. В поведении детей обращали внимание страхи, ригидность предпочтений и поведенческих стереотипов, выраженная задержка развития коммуникативной речи.

В период младшего школьного возраста, вследствие недостаточной регуляции негативных состояний посредством коммуникации, эмоционально-личностное развитие остается на «Симбиотическом» уровне (табл. 4.1.).

Таблица 4.1 Показатели развития «Истинного Я» на «Симбиотическом» уровне.

И1. Способы самостоятельной регуляции эмоций	
1.1	Дифференцируют базовые эмоции, часто неадекватно ситуации. Характерны длительные фиксации на негативных переживаниях, сниженный фон настроения.
1.2	Основными способами регуляции являются: стереотипное поведение, подражание, фантазирование. Пассивный негативизм чередуется с импульсивными проявлениями физической агрессии.
1.3	Типичны психосоматические способы реагирования: астма, бронхит, аллергии. Повышенная избирательность в еде.
И2. Отношения с предметной средой.	
2.1	Восприятие окружающего в значительной степени искажено, с акцентом на негативных, устрашающих признаках. Множественные страхи уничтожения, с тенденцией к фиксации и генерализации.
2.2	Исследовательская активность ограничивается рамками знакомого. Снижена устойчивость к внезапным изменениям, нововведениям, неопределенности. Избегают непривлекательные или сложные виды деятельности.
2.3	Стереотипные игры и ритуалы.
И3. Отношения «Я - другой».	
3.1	Дети устойчиво выделяют близких взрослых, но могут путать незнакомых.
3.2	Симбиотически привязаны к близким. С незнакомыми поддерживают формальный контакт. Обращаются чаще в косвенной, невербальной форме, с целью достижения желаемого. Наблюдаются признаки неустойчивости координации отдельных видов контакта. Легко заражаются чужим эмоциональным состоянием. В группе избирательно привязываются к опекающим сверстникам.
3.3	Требования и ограничения провоцируют уход или негативизм как способы самозащиты. Переоценивают признаки агрессии в поведении других.
3.4. 1	Дети выделяют себя из окружающего пространства и на уровне телесных границ. Частично различают «свое – чужое» в отношении вещей.
3.4. 2	Образ «Я» фрагментарный, смешанный с образом «Другого»: ситуативные идентификации с другими людьми и персонажами, неустойчивость различения своих и чужих психических состояний, ориентации во временной перспективе, отрицание негативных аспектов собственной личности. Самооценка диффузна.
3.5	Эмоциональный опыт выражается посредством символических образов в играх и фантазиях стереотипного характера, которые используются с целью защиты от страха уничтожения. Трудности вербализации болезненных переживаний и непосредственного выражения протеста.

Социальная адаптация. В начальный период посещения школы у детей этой группы усиливаются страхи всего нового и разлуки с близкими. Наблюдаются частые истериоформные проявления, усиление негативизма, регрессивные проявления: стереотипизация активности, соматические реакции. На втором году обучения, состояние детей стабилизируется. Они частично осваивают способы регуляции в предметной сфере до уровня 4,5 лет, в социальной сфере - до уровня 3,5 лет и навыки самообслуживания до 4-х лет. Достижения в интеллектуальной сфере носят неравномерный характер. В среднем, отмечается задержка на 2-3 года, относительно хронологического возраста (табл. 4.2). Эти результаты достигаются за счет подражания и развития когнитивных способностей, главным образом, механической памяти.

Таблица 4.2 Достижения в социальной адаптации на «Симбиотическом» уровне.

Фи1. Способы регуляции эмоций и поведения.	
1.1	Стабильно сниженный фон настроения. Узко-избирательные познавательные интересы.
1.2	Осваивают стереотипы поведения в условиях школы. Появляются попытки регуляции с помощью внешней речи.
Фи2. Отношения с предметной средой.	
2.1	Для организации учебной деятельности используются планы, включающие детальные речевые инструкции, бланковые формы заданий.
2.2	Дети могут справляться с программой для детей с ЗПР в условиях коррекционных школ. Накапливают большой объем сведений в отдельных областях, но не могут их обобщить и свободно использовать. Успехи в «творчестве» основаны на заучивании и подражании.
2.3	Навыки самообслуживания осваивают не полностью и часто не используют. Не могут без помощи выполнять задания, следить за вещами, не самостоятельны на улице.
Фи3. Отношения «Я - другой».	
3.1.	Дети могут научиться правильным, социально-приемлемым формам обращений и ответов, стереотипно обозначать эмоции. С помощью могут участвовать в играх с детьми по определенным правилам.
3.2.	Осваивают ригидную систему норм и правил поведения.

Соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я». Формальные достижения в адаптации в данной группе в 4 раза превосходят «истинный» уровень. Характер использования описанных приобретений отличается в зависимости от соответствия «истинным» потребностям развития детей. На «Симбиотическом» этапе актуальны задачи достижения безопасности и стабильности в контакте с окружающим, поэтому дети с готовностью осваивают системы поведенческих стереотипов, знания и правила, отвечающие этим целям. Дети 2 группы демонстрируют более высокие достижения в когнитивной сфере, по сравнению с 1 группой, что связано с наличием «истинных» познавательных интересов в избирательных областях. Эти достижения и способы регуляции обеспечивают формальную адаптацию к условиям обучения при поддержке и контроле взрослых. В социальной жизни успехи детей не так высоки и менее стабильны по причине дефицита средств непосредственной коммуникации и слабой мотивации. Они остаются отстраненными в общении со сверстниками и не проявляют интереса к собственным социальным успехам. Приемлемые модели поведения и правила осваиваются крайне ригидно и неосмысленно. В повседневной сфере сохраняется зависимость от помощи со стороны.

Расхождения самостоятельных и внешне освоенных способов регуляции в данной группе несколько выше: последние превосходят «истинные» возможности в 4,2 (предметная сфера), в 3,5 (социальная). Дети поверхностно приспосабливаются к внешним требованиям, накапливают знания и навыки, однако остаются незрелыми и зависимыми от опекунов практически во всех сферах. Поведение может быть упорядоченным и целенаправленным во время занятий, однако самостоятельная активность ограничивается однообразными ритуалами. Регуляция с помощью внешней речи часто не влияет на реальные действия. Дети выучивают огромный объем формальных сведений о себе, окружающем, социальных отношениях, но не могут их свободно использовать, рассказать о собственных предпочтениях, желаниях и ближайшем будущем. Внешне подражая правильному поведению в школьных условиях, не чувствуют и не понимают, как вести себя в свободных условиях. При соблюдении четкого жизненного стереотипа состояние детей может быть относительно стабильным, однако малейшие сбои и изменения провоцируют аффективные срывы, уходы в фантазии, стереотипную активность.

В целом, за внешним подражанием, социально желательными ответами, формальным подчинением скрывается невозможность предъявления собственной, отдельной от «другого» позиции. Это указывает на преобладание в развитии «Фальшивого Я».

Динамика. Положительная динамика у детей данной группы связана с развитием привязанности в новой социальной среде и изменениями в отношениях с близкими. Наблюдаются качественные изменения в общении детей с взрослыми, сверстниками и в отношении к школьным занятиям в целом. Отмечено снижение страхов и доли стереотипного поведения. Дети начинают чаще привлекать внимание к себе и своим интересам, обращаться от себя, напрямую высказывать собственные желания. Увеличение устойчивости к негативным переживаниям выражается в появлении более стеничных способов преодоления сложностей, способности признавать неудачи и ошибки, появлении вербальных отказов. Достигается частичное различение и осознание внутреннего мира себя и «другого». На символическом уровне динамика выражается в появлении спонтанных символических образов и вербальных обозначений, связанных с актуальным эмоциональным опытом. Эти изменения отражают постепенное продвижение к уровню «Автономного Я».

Таким образом, дети с психотическими нарушениями, средней степени выраженности, останавливаются в «истинном» эмоционально-личностном развитии на «Симбиотическом» уровне, что связано с нарушениями регуляции негативных состояний посредством коммуникации. На основе подражания и механической памяти они осваивают внешние стереотипы поведения, которые используются с целью защиты от страхов уничтожения и позволяют внешне адаптироваться в привычной для них среде, при условии поддержки со стороны.

III группа – «Автономное Я».

На данном этапе (18-36 мес.) в ходе нормального онтогенеза ребенок переходит к активным, самостоятельным способам освоения среды, преодоления препятствий и социальных барьеров. Последняя задача остается актуальной для детей с аутистическими нарушениями 3-й группы по причине невозможности внутренней идентификации с позитивными аспектами поведения близких. Наиболее выраженные поведенческие нарушения отмечались в анамнезе в возрасте 2-3 лет. Обращали внимания чрезмерная ригидность в поведении детей, выраженные проявления негативизма и агрессии при неудовлетворении желаний. За исключением относительно позднего появления «Я» в речи, признаков задержки в развитии не наблюдалось. В ходе адаптации к д/с отмечены трудности усвоения норм поведения и социального общения. К младшему школьному возрасту достижения в «истинном» эмоционально-личностном развитии детей этой группы остаются на том же уровне, вследствие дефицита автономной регуляции состояний фрустрации (табл. 5.1).

Таблица 5.1 Показатели развития «Истинного Я» на «Автономном» уровне.

И1. Способы самостоятельной регуляции эмоций.	
1.1	Эмоциональные проявления в целом адекватны ситуации. Мимика живая, разнообразная. Частые колебания настроения, трудности регуляции тревоги и агрессии.
1.2	Основными средствами регуляции являются: агрессия, аффективная коммуникация, символизация в образах и речи.

1.3	Общая соматическая ослабленность, ригидность предпочтений в еде.
И2. Отношения с предметным миром.	
2.1	Аффективная оценка средовых стимулов в целом не нарушена. Отдельные страхи одиночества и уничтожения.
2.2	Активно осваивают новое, легко справляются с препятствиями в предметной сфере. Снижена толерантность к переживаниям неуспеха.
2.3	Организуют сложную, разнообразную деятельность, символические игры. Отмечаются сверхценные фиксации на собственных интересах и увлечениях.
И3. Отношения «Я – другой».	
3.1	Отношения с другими более дифференцированы: стабильно выделяют близких и других взрослых и детей, устанавливают различия в отношениях с ними.
3.2	Амбивалентные колебания автономии – зависимости. Часто навязчивы в контакте, манипулируют другими. Привлекают внимание с целью разделения интересов и эмоционального опыта, просят помощи. Зависимы от состояний значимых лиц, но не проявляют сочувствия к ним. В группе занимают доминирующую позицию.
3.3	Яркие проявления негативизма и агрессии в отношении социальных ограничений. Частые конфликты в группе детей.
3.4 1	Выделяют себя на физическом уровне. Устойчивое различие собственных вещей и половой принадлежности.
3.4 2	Образ «Я» отделен от «Других», но сохраняется тенденция к смешению, недостаточная устойчивость и интеграция. Тенденции к проекции и идеализации. Самооценка поляризована, неустойчива.
3.5	Эмоциональный опыт выражается в спонтанных сюжетных играх и образах фантазий. Типичны фантазии всемогущества. Присутствует способность к вербализации и осмыслению собственного опыта, но проявляется неустойчиво.

Социальная адаптация. Вначале обучения состояние детей значительно ухудшается, усиливаются проявления негативизма и агрессии, любые ограничения и неудачи провоцируют аффективные вспышки, истериоформные реакции. По мере адаптации к новым социальным условиям дети осваивают способы внешней регуляции в предметной сфере до уровня 6 лет, в социальном взаимодействии - до 5 лет. Развитие навыков самообслуживания соответствует уровню 5,5 - 6 лет. Интеллектуальные достижения соответствуют нормам хронологического возраста (табл.5.2). Эти результаты достигаются в основном за счет интеллектуальных способностей детей и внешних идентификаций.

Таблица 5.2 Достижения в социальной адаптации на «Автономном» уровне.

Фи1. Способы регуляции эмоций и поведения.	
1.1	Охотно посещают школу, что связано, в основном с интересом к общению и освоению нового в избирательных областях. При этом преобладает негативное отношение к большинству учебных занятий. Выражены колебания настроения, тревожность, депрессивные реакции.
1.2	Используют когнитивные способы регуляции, подражают внешним поведенческим проявлениям взрослых.
Фи2. Отношения с предметным миром.	
2.1	Попытки регуляции учебной деятельности с помощью внешней речи, планирования.
2.2	Дети могут справляться с учебной программой для возрастной нормы в «щадящих» школьных условиях. Высокие достижения в интеллектуальной сфере и творчестве.
2.3	Навыки самообслуживания полностью сформированы, но справляются с повседневными обязанностями только при внешнем контроле.
Фи3. Отношения «Я – другой».	
3.1.	«Взрослые» манеры общения, формальное соблюдение правил вежливости.
3.2	Знают правила, могут проявлять критичность к собственному поведению и другим.

Соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я». Формальные достижения в социальной адаптации в этой группе превышает уровень «Истинного Я» в 3 раза. Большинство из них обнаруживает связь с «истинными» интересами детей и стремлением самоутверждению. Наиболее выраженные расхождения «истинных» и внешне освоенных достижений отмечаются в социальной сфере.

«Идеальное» поведение во время уроков сочетается с проявлениями агрессии в свободное время. Заимствованные, взрослые рассуждения - с детской дурашливостью и грубостью, отсутствием чувства социальной дистанции. Рациональные оценки ситуации – с фантастическими способами преодоления трудностей. В стрессовых ситуациях спонтанное поведение «прикрывается» внешними идентификациями. Несмотря на возможность символизации собственного опыта, дети начинают использовать отстраненные, эмоционально пустые рассуждения, уходят от болезненных состояний в фантазии всемогущества. Эти особенности указывают на усиление признаков «Фальшивого Я». В данной группе защиты «Фальшивого Я» используются более избирательно, в отношении тех социальных требований и ограничений, с которыми дети еще не могут справиться самостоятельно. Социальная адаптация имеет относительно благоприятный характер: социальные успехи являются значимыми для детей целями, они способны творчески использовать полученные знания, стремятся отстаивать свою позицию и интересы в школьных условиях. Это говорит о большей согласованности в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я», по сравнению с вышеописанными группами.

Динамика. Положительные изменения в состоянии и поведении детей наблюдаются в условиях, когда их желания и интересы приняты в социальном окружении, в то же время, к ним предъявляются достаточно четкие, разумные требования. Обычно в этих условиях они проявляют большую инициативу на совместных занятиях, попытки помощи и кооперации с другими. Становятся менее зависимыми от внешней поддержки. Физические проявления агрессии сменяются вербальными и игровыми формами. Отмечено снижение школьной тревожности. В оценке других и себя дети начинают объединять противоположные качества. Вместо обращений к чужим объяснениям, пытаются самостоятельно размышлять о своем опыте, сопоставляют желания и реальные возможности, что отражает продвижение к «подлинной» автономии.

Таким образом, дети с пограничными нарушениями останавливаются на «Автономном» уровне в «истинном» эмоционально-личностном развитии, вследствие дефицита самостоятельной регуляции состояний фрустрации. Это связано с невозможностью внутренней идентификации с позитивными аспектами поведения значимых взрослых. «Фальшивые» достижения основаны на внешних идентификациях и развитых когнитивных способностях, используются с целью самоутверждения и обеспечивают внешнюю адаптацию к социальным требованиям.

В главе 4 приводятся два примера описания случаев с целью более подробного анализа динамики эмоционально-личностного развития с точки зрения соотношения «истинной» и «фальшивой» составляющих и изучения возможных целей и причин развития «Фальшивого Я». Оба случая отражают типичные изменения при переходе с одного из условно выделенных уровней на последующий. Первый случай иллюстрирует динамику развития «Рудиментарное» - «Симбиотическое Я». Второй случай – динамику «Симбиотическое» - «Автономное Я». Полученные результаты позволили дополнить критерии дифференциации проявлений «Истинного» и «Фальшивого Я» (табл. 6).

Таблица 6. Условные критерии дифференциации проявлений «Истинного» и «Фальшивого Я»

	«Истинное Я»	«Фальшивое Я»
Субъективное впечатление, ощущения от контакта.	«Живые», эмоционально насыщенные, спонтанные или самопроизвольные проявления, которые производят впечатление «авторства» и «соответствия» внутреннему состоянию. В общении они, как правило, имеют определенное значение «для другого». Могут вызывать самые разные чувства, которые достаточно легко выразить и определить.	Статичные, механистичные, отчужденные проявления, обычно лишённые эмоциональной окраски. Или эмоциональные реакции кажутся искусственными: наигранные, вычурны. Поведение производит впечатление бессмысленности, вынужденности, разобщённости (например, противоречия действий, вербальных и невербальных проявлений). Провоцирует ощущения пустоты, диффузное беспокойство, часто необъяснимое раздражение. Гротескное подражание и внешняя подчиняемость могут производить впечатление насмешки. Несмотря на наличие ответных действий или реакций, возникает чувство, что сам ребенок отсутствует или участвует в происходящем «частично». Ведет себя как техническое устройство, машинообразно воспроизводит чужое поведение, действует и говорит «по образцу». Другой при этом может ощущать отношение к себе, как к вещи, собственное отсутствие или временное «выпадение» из ситуации.
Особенности динамики	Медленное прогрессивное развитие, усложнение. Приобретаются и используются относительно свободно, адекватно внутреннему состоянию и внешним условиям. Возможны временные регрессы.	Внешние способы регуляции эмоций и поведения могут осваиваться достаточно быстро, но не интериоризируются. Могут со временем становиться еще более ригидными, свернутыми, выхолощенными стереотипами, которые жестко привязываются к ситуации, определенным внешним стимулам или требованиям. «Регрессы» могут иметь более масштабный характер. Например, отказ от всего, чему научили.
Взаимодействие внутреннего и внешнего мира.	Самовыражение, коммуникация, творчество.	Уход в иллюзии, подмена самостоятельного, личного участия в происходящем, общении с окружающими. Замещение самовыражения чужими или ожидаемыми проявлениями, вплоть до полного отчуждения чувств, мыслительных способностей, любых других проявлений активности. (В отличие от этого, норме и пограничных случаях «Фальшивое Я» может использоваться как средство достижения значимых целей).

Интерпретации в соответствии с данными признаками имеют относительный характер: понятия «Истинное» и «Фальшивое Я» не соотносятся с конкретными поведенческими паттернами напрямую. Дифференциация этих составляющих требует более глубокого анализа истории развития ребенка и качественных особенностей его взаимодействия с окружающими.

По итогам главы были сформулированы следующие предположения:

1. Расхождение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» у детей с аутизмом отражает в большой степени динамику в отношениях «мать-ребенок» в условиях социальной адаптации. Признаки расхождения наблюдаются с раннего возраста ребенка и усиливается к школьному, что позволяет избегать внутренних изменений в отношениях при достижении внешней социальной адаптированности. Новые требования искажаются участниками диады с целью сохранения симбиотических отношений.
2. Расхождение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» поддерживается участниками диады в целях самозащиты при сохранении искаженного симбиоза. Расхождение этих составляющих поддерживается ребенком с целью защиты от идентификации с фетишем в симбиотической диаде. Расхождение в развитии

«Истинного» и «Фальшивого Я» ребенка поддерживается поведением матери с целью самозащиты в условиях длительного контакта с больным ребенком. В обоих случаях поведение участников диады отражало фетишистский стиль отношений. Общие тенденции во взаимоотношениях родителей и детей из выделенных нами групп подтверждают данное предположение.

3. Степень расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я» может быть связана не только с тяжестью эмоционально-личностных нарушений, но и с силой «Истинного Я» ребенка.

По результатам обсуждения описанных случаев были уточнены определения «Истинного» и «Фальшивого Я», предложенные первоначально:

«Истинное Я» - способы регуляции эмоций и поведения, которые развиваются в ходе межличностного взаимодействия, используются спонтанно и поддерживают индивидуацию.

«Фальшивое Я» - внешние способы регуляции эмоций и поведения, которые переносятся из фетишистских отношений с окружением, и поэтому практически не интериоризуются, используются ригидно и замещают индивидуацию.

Эти дополнения не изменили диагностических показателей уровней эмоционально-личностного развития по выборке в целом.

Глава 5 посвящена сравнению и обсуждению результатов исследования. Описана классификация уровней эмоционально-личностного развития детей с аутизмом, полученная по результатам данной работы. Качественные особенности каждого из уровней («Рудиментарный», «Симбиотический», «Автономный») представлены в виде сводной таблицы. Даны их краткая характеристика и сравнение. Описаны результаты математической обработки. В конце главы подводятся итоги работы, обсуждаются их отличия от результатов предыдущих исследований (см. 1 глава), формулируются выводы.

В описании групп (глава 3) показано, что самостоятельные, спонтанные достижения в эмоционально-личностном развитии («Истинное Я») детей ограничиваются пределами раннего возраста. Тем не менее, в условиях адаптации к школе дети осваивают способы внешней регуляции эмоций и поведения в 3 - 4 раза выше своих «истинных» возможностей. Эти формальные достижения характеризуют следующие качественные особенности: 1) они приобретаются преимущественно за счет внешних, а не самостоятельных усилий, развиваются на основе имитаций, внешних идентификаций и когнитивных функций без соответствующей эмоциональной основы (не соответствуют возможностям самостоятельной эмоциональной регуляции и внутреннему опыту); 2) используются неустойчиво, в ригидной, эмоционально выхолощенной манере; 3) не интериоризуются. Это свидетельствует о том, что освоенные внешние достижения связаны с развитием «Фальшивого Я».

Усиление расхождения выражается в: 1) различиях динамики развития «истинных» и «фальшивых» способов регуляции, признаках изоляции; 2) качественных изменениях состояния, поведения и взаимодействия детей с окружением: нарастании ригидности, механистичности в поведении, эмоциональной отчужденности, замещении проявлений собственной активности, инициативы, эмоционального контакта с окружающими и открытого сопротивления имитациями, стереотипами реагирования на внешние требования, выученными штампами, отказе

от символизации собственного опыта в пользу аутостимуляций, фантазирования, внешних идентификаций или соматических симптомов.

Достижения в развитии когнитивных функций и повседневных навыков также носят неравномерный и неустойчивый характер, что отражает общую рассогласованность в развитии личности детей, расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я». В ситуации адаптации к школе последняя составляющая начинает выполнять центральную роль. «Фальшивое Я» обеспечивает внешнее приспособление к условиям адаптации, временную поддержку и защиту, но препятствуют подлинной индивидуации и социализации детей.

Результаты сравнения 3-х описанных групп (табл. 2) показали, что на «Автономном» уровне социальная адаптация имеет наиболее благоприятный характер. Степень расхождения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» здесь значительно ниже, относительно других групп. Этот вывод подтвердили результаты математической обработки: 3-я группа значимо отличается от 1-й ($p < 0,002$) и 2-й ($p < 0,0001$) групп. Адаптация на «Рудиментарном» и «Симбиотическом» уровнях связана в основном с развитием «Фальшивого Я». Степень расхождения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» в случаях этих групп значительно выше. Следовательно, увеличение соответствия в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» на «Автономном» уровне обеспечивает качественно иной характер социальной адаптации.

Только дети «Автономного» уровня спонтанно и эффективно использовали символические способы регуляции собственных эмоциональных состояний. «Фальшивый» характер адаптации на «Рудиментарном» уровне сочетался с отсутствием способности к символизации на уровне образов, на «Симбиотическом» - с искажением в развитии символических функций. В последнем случае преобладали стереотипные, выхолащенные образы, выученные штампы и цитаты, представлявшие попытки отстранения от эмоционально значимых переживаний. Положительная динамика в «истинном» развитии (к «Автономному» уровню) и социализации детей выражалась в появлении спонтанных символических образов и вербальных обозначений, связанных с актуальным эмоциональным опытом. Следовательно, способность к интеграции собственного опыта на символическом уровне является важнейшим прогностическим показателем социальной адаптации.

В случаях, когда на первый план выходят признаки искажения в развитии («Симбиотическая» и «Автономная» группы), тяжесть эмоционально-личностных нарушений связана со степенью расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я». При психотических нарушениях средней тяжести («Симбиотическая» группа) расхождение было наиболее выраженным: «фальшивые» достижения превосходили «истинные» в среднем в 4,2 раза. В случаях пограничных нарушений («Автономная» группа) степень расхождения ниже – в 3,1 раза. В случаях тяжелых психотических нарушений («Рудиментарное Я») степень расхождения оказалась несколько ниже (в 4 раза), чем при нарушениях средней тяжести («Симбиотическая» группа). Снижение степени расхождения в «Рудиментарной» группе связано с общим недоразвитием детей. По итогам анализа случаев (Глава 4) можно предположить, что степень расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я» связана не только с тяжестью нарушений, но с силой «Истинного Я».

Специфические нарушения на разных уровнях эмоционально-личностного развития определяют основные направления терапевтической работы. Во всех описанных группах положительная динамика была связана с компенсацией тех нарушений, которые определяли фиксацию в развитии «Истинного Я». Позитивные изменения по всем показателям развития «Истинного Я» отражали постепенное продвижение с одного уровня на последующий.

Предложенная в данной работе классификация уровней эмоционально-личностного развития детей с аутизмом частично совпадает с описанными в исследованиях Wing (1979, 1988) и Никольской (1990, 2000, 2006). Отличия связаны с тем, что в настоящем исследовании сделана попытка выделения разных по уровню личностной организации групп, что определяет качественные отличия во всех сферах взаимодействия с окружающим, а не только конкретные типы социального общения (Wing, 1979) или формы аутистических защит (Никольская и др. 2000). Общее предположение о наличии расхождения в эмоционально-личностном развитии согласуется с традиционным пониманием шизофренических расстройств (Брейлер, 1911; Фрейд, 1938; Кляйн, 1926; Fairbairn, 1940; Bion, 1959 и др.). Однако до настоящего времени соотношение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» при аутизме не анализировалось. В рамках данной работы представлен один из возможных вариантов дифференциации этих понятий.

Проблема согласованности в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» имеет более широкое распространение, нежели аутистические расстройства. В случаях серьезных нарушений в отношениях со значимым окружением расхождение в развитии этих составляющих может стать существенным препятствием индивидуации. Обнаружение этого несоответствия имеет принципиальное значение в терапевтической практике.

Выводы.

1. Основой анализа эмоционального развития и процесса социализации при аутистических расстройствах является организация «Я», а именно соотношение в развитии «Фальшивой» и «Истинной» составляющих. По результатам исследования сформулированы следующие операциональные определения этих понятий:

«Истинное Я» - способы регуляции эмоций и поведения, которые развиваются в ходе межличностного взаимодействия, используются спонтанно и поддерживают индивидуацию.

«Фальшивое Я» - внешние способы регуляции эмоций и поведения, которые переносятся из фетишистских отношений с окружением, и поэтому практически не интериоризируются, используются ригидно и замещают индивидуацию.

2. В условиях адаптации к начальной школе эмоционально-личностное развитие детей с аутистическими расстройствами, по сравнению с нормой, определяется усилением расхождения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я». «Фальшивое Я» выходит на первый план, значительно превышает по уровню развития «Истинное». Уровень развития «Истинного Я» ограничивается пределами раннего возраста в норме.

3. Расхождение в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» у детей с аутистическими расстройствами отражает динамику в отношениях «мать-ребенок» в условиях социальной адаптации. Признаки расхождения наблюдаются с раннего

возраста детей и усиливается к школьному, что позволяет избегать внутренних изменений в отношениях при достижении внешней социальной адаптированности. Расхождение этих составляющих поддерживается участниками диады в целях самозащиты при сохранении искаженного симбиоза. Новые социальные требования искажаются участниками диады с целью сохранения этих отношений.

4. Выраженность соответствия в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» определяет качество социальной адаптации. В случаях наибольшего расхождения (несоответствия) этих составляющих социальная адаптация обеспечивается преимущественно развитием «Фальшивого Я». Она основана на внешнем подчинении, а не внутренних потребностях и возможностях детей, связана с защитными целями и носит формальный, малоосмысленный характер. При наименьшей степени расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я» адаптация имеет относительно благоприятный характер, достижения детей более связаны с «истинными» интересами и стремлением к самоутверждению.

5. Символический уровень является интегративным показателем благополучия в эмоционально-личностном развитии. Этот показатель становится важнейшим для определения прогноза социальной адаптации. Наиболее благоприятный прогноз связан с развитием способности к интеграции эмоционального опыта на уровне аффективных образов и речи, что характеризует развитие «Истинного Я». Преобладание досимволических средств регуляции и искажения в развитии символических функций свидетельствует о преобладании в развитии «Фальшивого Я», что дает основание для неблагоприятного прогноза.

6. Тяжесть эмоционально-личностных нарушений связана со степенью расхождения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» при искаженном развитии. При психотических нарушениях степень расхождения выше относительно случаев пограничных нарушений. При тяжелых психотических нарушениях на фоне общего недоразвития расхождение ниже, относительно нарушений средней тяжести, за счет крайней ограниченности как «истинных», так и «фальшивых» возможностей. Степень расхождения «Истинного» и «Фальшивого Я» может зависеть от силы «Истинного Я» ребенка.

7. На основе соотношения «Истинного» и «Фальшивого Я» выделено 3 уровня эмоционально-личностного развития детей с аутизмом: 1) «Рудиментарное Я», 2) «Симбиотическое Я», 3) «Автономное Я», которые характеризуются специфическими механизмами эмоционально-личностных нарушений и способами компенсации.

1) На уровне «Рудиментарное Я» искажения в эмоционально-личностном развитии связаны с нарушением регуляции аффективного напряжения в рамках контакта. «Фальшивые» достижения основаны на непосредственной имитации, глобальном восприятии и запоминании, и обеспечивают стереотипы организации поведения на уровне быта с целью поддержания стабильного состояния и удовлетворения потребностей.

2) На уровне «Симбиотическое Я» искажения в развитии являются следствием нарушений регуляции негативных состояний посредством коммуникации. «Фальшивое Я» развивается за счет подражания и механической памяти и обеспечивает освоение внешних поведенческих стереотипов, в основном с целью защиты от страхов уничтожения.

3) На «Автономном» уровне искажения в развитии связаны с дефицитом самостоятельной регуляции состояний фрустрации, вследствие трудностей внутренней идентификации со значимыми близкими. «Фальшивые» достижения основаны на внешних идентификациях и развитых когнитивных способностях и могут использоваться с целью самоутверждения.

В общем случае «Фальшивое Я» ребенка обеспечивает внешнее приспособление к условиям социализации, и выполняет функции защиты от дезинтеграции, страха отделения, а также замещает непосредственные проявления сопротивления и агрессии.

8. Уровень развития «Истинного Я» определяет специфику основных терапевтических задач и факторы положительной динамики в эмоционально-личностном развитии.

1) На «Рудиментарном» уровне наиболее значимой задачей является развитие базовых стереотипов коммуникации и взаимодействия с внешней средой.

2) На «Симбиотическом» положительные изменения связаны с развитием привязанности и регуляции эмоциональных состояний посредством коммуникации.

3) На «Автономном» динамика связана с развитием самостоятельной регуляции состояний фрустрации в условиях принятия собственных интересов детей и предъявления стабильных и адекватных требований.

В общем случае важнейшими условиями эффективности являются работа с семьей и развитие межличностного взаимодействия с ребенком, основанного на поддержке его индивидуации.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:

1. Климась Д.Г. Адаптация к начальной школе при расстройствах аутистического спектра. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – Кострома. Изд-во КГУ. 2006 - Т. 12. № 2. - С. 86-95.

2. Климась Д.Г., Бардышевская М.К. Развитие регуляции эмоций у детей 6-10 лет с расстройствами аутистического спектра.// Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – Москва. Изд-во МГУ. 2007. - №2. - С. 47-59. (Авторское участие 50%).

Статьи и тезисы в других изданиях:

1. Климась Д.Г., Бардышевская М.К. Регрессивные явления при адаптации к детским учреждениям в норме и патологии. // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей./ Под ред. проф. А.В.Карпова. – Ярославль. Изд-во ЯрГУ. 2004. - Выпуск 5. - С. 267-275. (Авторское участие 50%).

2. Климась Д.Г. Роль эмоциональной регуляции в адаптации к детским учреждениям в норме и патологии. // Психология и педагогика социального воспитания. Материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. / Под ред. А.Г. Кирпичника. – Кострома. Изд-во КГУ. 2005. - С. 215-217.

3. Климась Д.Г. Терапевтические подходы к решению проблемы аутизма. // Аутизм и нарушения развития. – Москва. Изд-во РОО «Образование и здоровье». 2005. - № 3. - С. 1-6.

4. Климась Д.Г. Идиографический подход в клинических исследованиях (метод анализа случая). // Аутизм и нарушения развития. – Москва. Изд-во РОО «Образование и здоровье». 2006. - № 1. - С. 21-29.
5. Климась Д.Г. Возрастные особенности развития регуляции эмоций в 6-10 лет при расстройствах аутистического спектра в сравнении с нормой. // Материалы III Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». / Под. ред. А.А.Северного, Ю.С.Шевченко. Казань, 23-26 ноября 2006 года. – Москва. Изд-во «Глобус». 2006. - С.275-276.
6. Климась Д.Г. Особенности регуляции эмоций у детей с аутизмом младшего школьного возраста.// Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2006». / Под. ред. Л.А.Цветковой, А.А.Крылова. – Санкт-Петербург. Изд-во СПУ. 2006. - С. 449-451.