

Базові теоретичні підходи
до формування особистості у дітей з аутизмом

Таран О.

Незважаючи на досить широкий розгляд проблеми аутизму, поза увагою лишається проблема усвідомлення дітьми себе та навколишнього світу. Зазвичай аутизм розглядається як сума порушень психічних явищ. Однак, особистість є цілісне утворення, що охоплює практично всі психічні явища. В психології виділяють три сфери, в яких здійснюється становлення особистості: діяльність, спілкування та самосвідомість. Саме в цих сферах виявляються найбільші труднощі дитини з аутизмом, що і ускладнює формування у них цілісної особистості.

У ході теоретичного аналізу нами виділено три базових підходи до розгляду проблеми особистості дитини з аутизмом, а саме:

фізіологічний – зазначає зумовленість специфіки розвитку дитини з аутизмом зрілістю центральної нервової системи та послідовної координації системи рухів;

психологічний – представлений у двох аспектах:

зовнішній розкриває характер афективних переживань дитини з аутизмом, що відображає специфіку механізму організації їхньої свідомості та поведінки у ході адаптації до навколишнього середовища.

внутрішній спрямований на пояснення причин аутизму через розгляд моделі психічного, а саме порушення базової здатності людини до «зчитування внутрішніх уявлень, переживань».

соціальний – розкриває специфіку психофізичного розвитку дитини з аутизмом через ігрову діяльність, яка є: важливим аспектом соціалізації дитини; провідною діяльністю у дошкільному віці; ефективним інструментом психодіагностики та психокорекції.

Фізіологічний підхід полягає в розгляді проблеми аутизму через дозрівання фізіологічних основ організму та його вплив на формування особистості дитини. Такий підхід запропоновано Е.В.Максимовою [2], ґрунтуючись на теорії побудови дій Н.А.Бернштейна, який виділив п'ять рівнів побудови рухів: **рівень А** – руброспинальний рівень палеокінетичних регуляцій, рівень підлаштовування; **рівень В** – таламо-паллідарний, рівень синергій і штампів; **рівень С** – пірамідно-стріальний, рівень просторового поля; **рівень D** – тім'яно-премоторний, рівень предметної дії; **рівень Е** – кортикальний, рівень інтелекту. Запропоновані рівні побудови дій є рівнями взаємодії організму з навколишнім середовищем. У ході аналізу підходу Е.В.Максимової нами визначено базові психологічні утворення кожного рівня та їх дисфункції (табл. 1).

**Базові психологічних утворень
та дисфункцій фізіологічних рівнів побудови дій**

<i>Рівень</i>	<i>Характеристика рівня</i>
А. – рівень підлаштовування - тонічно-пасивне вписування у навколишній світ в якому дитина сприймає себе частиною світу та не виокремлює себе з нього.	<i>Базові психологічні утворення</i>
	Формування базової довіри до світу (через взаємодію з мамою) Формування здатності до близьких стосунків з іншими людьми Формування основ фізичного Я – сприймання цілісності свого тіла
	<i>Дисфункції</i>
	Труднощі в тонічному підлаштуванні Порушення відчуття власного тіла Порушення вестибулярного сприймання
В. – рівень синергій і штампів, активне рухове несвідоме вбудовування в навколишній світ	<i>Базові психологічні утворення</i>
	Формування усвідомлення себе дитиною в русі Формування несвідомого вписування людини в навколишній світ Формування основ фізичної взаємодії (прийняття \ неприйняття)
	<i>Дисфункції</i>
	Формування стереотипів Формування страху невизначеної, нової ситуації Застрягання на сенсорних стимулах

С. – рівень просторового поля, виділення себе з простору	<i>Базові психологічні утворення</i>
	<p>Формування усвідомлення себе як окремого об'єкта простору</p> <p>Становлення незалежності дитини, усвідомлення свого Я</p> <p>формується сприймання реальності «тут та тепер», її диференційованість, здатність виділення фігури з фону.</p> <p>Формування меж фізичних та соціальних</p> <p>Формування основ невербальної комунікації</p>
	<i>Дисфункції</i>
	<p>Затримка появи займенника «Я», дитина тривалий час, навіть за умов розвитку мовлення, називає себе в третій особі (на ім'я або «вона\він»)</p> <p>Порушення сприймання цілісності свого тіла, порушення координації рухів у просторі, порушення тілесної чутливості (знижена)</p> <p>Дефіцитарність просторового сприймання, що супроводжується страхами, тобто щось нове, несподіване не вписується одразу в аферентний синтез просторового поля</p> <p>Порушення меж простору: страх закритого простору, або не відчуття жодних меж</p> <p>Труднощі формування цілісного синтезу, гештальту: сприймання простору монорецепторно (лише через зір або через слух або через рух)</p> <p>Порушення цілеспрямованих рухів у просторі (невербальної поведінки): відсутність прямого погляду очі в очі;</p>

	<p>відсутність наслідування в міміці (амімія) та жестах; відсутність вказівного жесту</p> <p>Мовні порушення просторового поля: затримка мовленевого розвитку, порушення інтонування</p> <p>Труднощі зчитування міміки дорослих</p> <p>Порушення дій, що зумовлені порушенням сприймання на рівні просторового поля (зорового, слухового, тілесного або всіх одночасно) у наслідок чого за дії не відповідає ні зір ні тілесна рецепція</p>
<p>D. – рівень предметної дії, оволодіння соціальними нормами, правилами взаємодії.</p>	<p><i>Базові психологічні утворення</i></p>
	<p>Становлення усвідомлення себе та своєї самостійності</p> <p>Формування понятійних та образних схем стосовно певних ситуацій</p> <p>Формування здатності до обману в ході підлаштування відповідно думки оточуючих</p> <p>Формування сюжетно-рольової гри</p>
	<p><i>Дисфункції</i></p>
<p>Труднощі розуміння ситуації та відмінностей ситуацій</p> <p>Мовлення складається з прив'язаних до ситуації приказів-команд: пити, дай, гуляти</p> <p>Не формується передбачення, існування «тут і тепер»</p>	

Е. – рівень інтелекту, відбувається відхід від реальної ситуації, тобто аферентний синтез та еферентна відповідь формуються мислено, поза реальною ситуацією в уяві.	Базові психологічні утворення
	Формування рефлексії Формування мислення не пов'язано з межами конкретної ситуації та конкретних потреб Формування здатності до фантазування Виникнення вищих емоцій почуттів Формування гри за правилами
	Дисфункції
	Відірваність мислення від сприймання та діяльності Мовлення (навіть при його розвинутості) не виконує комунікативної функції Труднощі навчання письму, читанню, математиці Не формується усвідомлення себе як мислячої особистості Відсутність співпереживання Затримка розумового розвитку

Міра сформованості означених рівнів та прояв дисфункцій у кожної дитини з аутизмом різний, оскільки діти даної категорії мають індивідуальний тип розвитку.

Психологічний підхід характеризується двома аспектами: *зовнішнім* – особливостями афективних проявів дитини з аутизмом відповідно чотирьох груп порушення; *внутрішнім* – аналізом внутрішньої психологічної структури побудови моделі психічного дитини з аутизмом.

Зовнішній аспект психологічного підходу розкривається через розгляд ідей О.С. Нікольської [3], яка зазначає, що основою взаємодії з навколишнім світом є афективна сфера, переживання. Тобто афективна сфера це багаторівнева система організації поведінки та свідомості, що забезпечує взаємодію з навколишнім світом, через адаптацію та саморегуляцію на основі афективних вражень отриманих від зовнішнього світу. О.С.

Нікольською виділено чотири *ієрархічні рівні розвитку афективної сфери*: **перший рівень** – рівень афективної пластичності; **другий рівень** – рівень афективних стереотипів; **третій рівень** – рівень афективної експансії; **четвертий рівень** – рівень емоційного контролю. Окреслені рівні співвідносяться з чотирма групами дітей з аутизмом:

I. Група – найтяжчий ступінь прояву аутизму. Польова поведінка, емоційний контакт із дорослими відсутній, характерна відстороненість від зовнішнього середовища. Мовлення відсутнє, хоча розуміння мови може бути і не порушеним. Діти можуть уникати звичних подразників (шум, яскраве світло, гучне мовлення, дотики), які можуть викликати в них переляк. Дітям даної групи властива агресивність, що доходить до патології. Такий тип емоційної регуляції орієнтований на захист себе від впливу зовнішнього світу й прагнення емоційного комфорту. Ці діти майже не володіють навичками самообслуговування, тому потребують постійної допомоги та підтримки дорослих.

II. Група. Дітям цієї групи характерне відкидання зовнішнього середовища, притаманні страхи, стереотипні рухи, імпульсивність, манерність, симбіотичний зв'язок з мамою. Діти активно вимагають збереження стабільності в навколишньому середовищі. Їх мовлення, як правило, просте.

III. Група. Для цих дітей характерні відсторонені інтереси та фантазії. Їх мовлення більш розгорнуте і представлено у вигляді емоційно забарвленого монологу, рівень когнітивного розвитку вищий. Вони менше залежні від матері та в меншій мірі потребують присутності і нагляду дорослих. У дітей цієї групи спостерігається суперечливість спонукань: прагнення досягти мети при швидкій перенасичуваності; лякливість, тривожність і потреба пережити вдруге травмуючі враження. Часто трапляються агресивні дії. Рівень емпатії, як правило, низький.

IV. Група. Діти цієї групи здатні до спілкування, у них збережені інтелектуальні функції. Значне гальмування є основною рисою цієї групи. Як правило, такі діти дуже лякливі, особливо в контактах, часто невпевнені в собі. У них яскраво виражена потреба в захисті, підбадьорюванні, емоційній підтримці з боку матері. Вони активно прагнуть засвоїти певний набір поведінкових штампів, які забезпечать їх адаптацію в колективі. Їм властива залежність від матері. Вони часто бувають талановиті в певних речах. В їх мовленні зустрічається менше штампів та воно носить більш спонтанний характер.

Узагальнюючи специфічні особливості дітей з аутизмом можемо визначити основні труднощі формування особистості дитини з аутизмом, а саме: *контактність* – здатність дитини до взаємодії з оточуючим світом та людьми; *імпульсивність* – спонтанність поведінки, активні дії дитини, що слабо контролюються нею; *тривожність* – емоційний стан, що виявляється у хвилюванні, підвищеній лякливості, наявності страхів; *агресивність* –

підвищена збудженість спрямована на завдання шкоди собі та навколишньому середовищу (речам, людям); *невпевненість* – вияв нерішучості дитини у діяльності при наявності прагнення до неї.

Внутрішній аспект психологічного підходу нами ґрунтується на пошуках причин аутизму Ф.Аппе [1], яка зупиняється на ідеї запропонованій Baron-Cohen яка полягає в тому, що триада поведінкових порушень при аутизмі зумовлена порушенням базової здатності людини до «зчитування внутрішніх уявлень». Пояснення аутизму з позиції моделі психічного (theory of mind) припускає, що в аутистів втрачається здатність уявляти собі внутрішні переживання, що призводить до зниження в них певних здатностей до соціальної взаємодії, комунікації та уяви.

Модель психічного – це здатність приписувати незалежні уявлення іншим людям задля пояснення поведінки власної та інших, тобто здатність сприймати як свої власні переживання, так і переживання іншої людини з метою пояснення та прогнозування поведінки. Ці уявлення повинні бути незалежними як від реальної ситуації (оскільки люди можуть очікувати те, чого немає насправді), так і від уявлень інших людей (оскільки різні люди можуть очікувати й хотіти різне).

Модель психічного ґрунтується на символізації, що є винятково складною поведінкою та передбачає сформованість двох типів репрезентацій, які забезпечують здатність до диференціації дитиною уявної та реальної дійсності, а саме:

Первинна репрезентація яка відображає те, що дійсно існує у навколишньому світі;

Метарепрезентація, тобто символізація, що використовується для оволодіння уявлюваною реальністю.

Метарепрезентація складається із чотирьох елементів: 1) діюча особистість (агент) – 2) інформаційний зв'язок – 3) реальний об'єкт – 4) «експресія» (відділене від реальності символічне уявлення). Здатність до метарепрезентації необхідна для формування символічної гри та відображення інших «інформаційних зв'язків», таких як «думка», «надія», «намір», «бажання» та «очікування».

Отже, дана теорія логічно пояснює триаду порушень при аутизмі (соціалізації, комунікації та уяви) через неможливість уявлення внутрішніх переживання, а саме: порушення соціальної взаємодії впливає з відсутності здатності до сприйняття інших людей як активних суб'єктів зі своїми власними уявленнями; характер комунікативних порушень зумовлений неможливістю уявити собі намірів співрозмовника або сприймати його висловлення як відображення його думок. Таким чином аутична дитина не може самостійно брати участь у символічній грі.

Соціальний підхід полягає в розгляді особливостей психофізичного розвитку дитини з аутизмом через ігрову діяльність (А.С.Співаковська, О.А.Янушко).

Гра як провідна діяльність дошкільного віку є сферою соціалізації дитини та може виконувати діагностичну, розвивальну і корекційну функції. Гра створює умови для розвитку довільної усвідомленої поведінки, саме в грі формуються зачатки самосвідомості. Гра робить суттєвий вплив на розвиток розумових дій, підготовляючи перехід до формування нових інтелектуальних операцій, вона є джерелом розвитку та створює зону найближчого розвитку.

А.С.Співаковською [4] визначено коло специфічних аспектів гри, що вказують на особливості усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом.

Особливості гри дитини з аутизмом за заданим сюжетом:

нестійкість сюжету, гри – позбавлена ігрової логічності зміна сюжетів;
відсутність прямого, безпосереднього ототожнення дитини з дорослим, роллю дорослого (дитина не називає себе „Я лікар” тощо, не розподіляє ролі між ляльками);
прагнення частіше зображувати, демонструвати неживі предмети;
емоційна невиразність – повільні або поривчасті рухи, погляд нерухомий, спрямований крізь об’єкти, монотонність мовлення;
неадекватність емоційних проявів ігрової ситуації;
використання обмеженої кількості іграшок, використання неігрового матеріалу;
порушення смислоутворюючої функції ігрового мотиву – труднощі підпорядкування ролевому правилу, швидке пересичення діяльністю;
невиконання ігрових правил – дії заради дій; ігнорування комунікативної функції гри, що передбачена структурованою іграшкою – неадекватні маніпуляції, надання переваги неоформленим предметам.
межі гра та реальності, власного Я та ігрової ролі, правди та вимислу є розмитими, тобто гра позбавлена критичного «погляду з боку».

Особливості спонтанної гри дитини з аутизмом:

емоційна захопленість, одержимість, що досягає екстазу;
значна стійкість та стабільність – від нею досить важко відволікти, переключити на іншу діяльність, гра є ненабридливою діяльністю;
гра не має сюжетного характеру, а є дією з предметами (зазвичай певними);
обмежене використання, або не використання іграшок-предметів (гра зі своїми руками, пальцями тощо);
спостерігається «редукція предметної дії» у ході гри – спрощення гри до маніпуляції з предметами;

складні предметні дії, маніпуляції, здійснюються винятково для отримання примітивного сенсорного ефекту;

предметна гра позбавлена уявної ситуації, яка відтворює діяльність дорослих;

гра стимулюється стійкими емоційними переживаннями, які не розвиваються (засіб стимуляції одних і тих самих відчуттів);

гра не є тою діяльністю в якій предметні дії формуються, опрацьовуються, наділяються соціальним змістом.

Особливості гри дитини з аутизмом з використанням предметів-замісників:

складність заохочення дитини до гри де заміщення було б органічним та природнім;

заміщення носить формальний характер – дитина приймає в якості замісника будь-який предмет (часто перший предмет, що трапився на очі).

Таким чином, аутичні діти, за О.А.Янушко [5], на тривалий час зупиняються на етапі вивчення предметного світу. При цьому основним мотивом їх маніпуляції з предметами та іграшками виступають привабливі сенсорні властивості предметів (колір, матеріал з якого вони зроблені, звук який виникає при їхньому киданні чи русі тощо). До того ж, аутичні діти, діючи з предметами, часто відмовляються використовувати їх за функціональним призначення, оскільки соціальне значення предметів для них менш важливе, ніж деякі сенсорні властивості. Аутичним дітям також складно використовувати в грі предмети-замісники, хоча при цьому вони закріплюють за предметами, що не мають фіксованого призначення певну виняткову функцію і відмовляються застосовувати їх інакше.

Сюжетно-рольова гра у цієї категорії дітей самостійно, без спеціальної корекційної роботи, практично не виникає. Для дітей з аутизмом досить складно взяти на себе роль іншого, оскільки вони мають складності виділення себе з навколишнього світу та усвідомлення себе. Варто зазначити, що у аутистів не відсутнє прагнення до взаємодії з іншими людьми, тобто природне прагнення до взаємодії є, однак наявні складності в їх реалізації.

Розвиток ігрової діяльності тісно пов'язане з розвитком комунікації. Діти з аутизмом потребують в навчанні стратегіям спілкування. Гра є найефективніший шлях для розвитку соціальної взаємодії та комунікації аутичних дітей.

Виділення нами фізіологічного, психологічного та соціального підходів до розгляду особливостей формування особистості дитини з аутизмом є певною мірою умовним, оскільки кожний підхід охоплює всі означені особливості розвитку дитини з аутизмом. Отже, це дає підставу для розробки комплексного підходу де необхідно враховувати фізіологічні основи, особливості дозрівання психічних структур та функцій, особливості

впливу внутрішніх та зовнішніх факторів на формування центральної структури особистості
Я дитини з аутизмом та механізми її взаємодії з навколишнім світом.