

# Содержание образа Я при искаженном развитии (на примере расстройств аутистического спектра)

**Т.И. Кузьмина\***, Московский государственный психолого-педагогический университет, Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, Россия

ORCID 000-0003-2367-3390

**О.С. Духанина**, Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, Россия

ORCID 0000-0001-7766-6191

\*Для контактов. E-mail: ta-1@list.ru

**Актуальность** Искаженное развитие как вариант психического дизонтогенеза (в частности, расстройства аутистического спектра) может сочетать в себе элементы общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что создает выраженные сложности организации изучения когнитивной и личностной сферы таких детей и ставит ряд исследовательских ограничений. Поэтому проблематика специфики организации личностной сферы детей с искаженным типом психического дизонтогенеза в разнообразии его проявлений остается недостаточно изученной.

**Цель** исследования: охарактеризовать особенности содержания образа Я детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) и сохранным интеллектом, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками. Гипотезы исследования:

1) самосознание детей с РАС, имеющих сохранный интеллект, демонстрирует особенности, по сравнению с самосознанием их нормативно развивающихся сверстников;

2) имеет место влияние специфики модели психического и сохранности репрезентаций внутренних представлений на качественное своеобразие содержания образа Я у детей с РАС.

**Ход исследования.** Исследование носило сравнительно-описательный характер. Изучалось состояние компонентов образа Я детей с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений и их нормативно развивающихся сверстников. Экспериментальная группа — мальчики от 8 до 11 лет с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений, 14 человек. Контрольная группа — мальчики от 8 до 11 лет, 14 человек. Использовались метод беседы, наблюдения, методика на понимание ложных убеждений «Салли и Энн» (С. Барон-Коэн, А. М. Лесли, У. Фрит), «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской в модификации Т.И. Кузьминой, «Рисунок человека» (с интерпретацией по диагностическим таблицам Е.В. Свистуновой), методика «Кто я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой, «Закончи предложение» Т.И. Кузьминой (модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви).

**Результаты.** Статистически значимые различия результатов экспериментальной и контрольной групп обнаружены в состоянии следующих компонентов идентичности: перспективное Я, физическое Я. По компоненту коммуникативное Я значимость различий находится в зоне неопределенности. Отмечена вариативность проявлений нарушения формирования образа Я у детей с расстройствами аутистического спектра. У детей с искажениями в формировании модели психического существуют трудности становления перспективного Я, фрагментарность или отсутствие представлений о себе в будущем, неспособность представить свою социально-возрастную роль в отдаленной перспективе, в отличие от детей с расстройством аутистического спектра с сохранной моделью психического. У детей с сохранными репрезентациями внутренних представлений отмечается амбивалентность самоотношения — в рамках рефлексивного Я соседствуют как позитивные, так и негативные оценки, связанные с попыткой осмысления своего состояния отчужденности и отличия от других, особенно при сокрытии родителями диагноза и отсутствия пояснений с их стороны по поводу причин имеющегося у ребенка нарушения.

**Выводы.** Результаты исследования расширяют понятие об аутизме как искаженном варианте психического дизонтогенеза и показывают необходимость дальнейшего вариативного изучения специфики личностной организации таких детей в контексте выявления гендерных различий, а также разработки основ дифференцированного подхода к организации личностно-ориентированного взаимодействия с такими детьми в психокоррекционном, педагогическом и воспитательном направлении.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, самосознание, Я-концепция, представления о себе, образ Я.

*Для цитирования:* Кузьмина Т.И., Духанина О.С. Содержание образа Я при искаженном развитии (на примере расстройств аутистического спектра) // Национальный психологический журнал. — 2020. — № 3 (39). — С. 98–112. doi: 10.11621/npj.2020.0408

Поступила 5 июля 2020 / Принята к публикации: 12 августа 2020

# The content of self-image in subjects with distorted personal development (based on autism spectrum disorder cases)

**Tatiana I. Kuzmina\***, Moscow State University of Psychology and Education, Institute of Correctional Education RAE, Moscow, Russia

ORCID 000-0003-2367-3390

**Olga S. Dukhanina**, Institute of Correctional Education RAE, Moscow, Russia

ORCID 0000-0001-7766-6191

\*Corresponding author. E-mail: ta-1@list.ru

**Background.** Distorted development as a variety of psychological dysontogenesis (autism spectrum disorder, among others) can combine elements of general underdevelopment, delayed, damaged and accelerated development of single psychic functions, which brings in considerable difficulties in organizing the study of cognitive and personal features in such children and imposes a number of restrictions on the researcher. Thus the specific kind of personal sphere organization in children with the distorted type of psychological dysontogenesis with its multiple manifestations still remains a subject not yet studied in depth.

**Objective.** Characterizing the specific features of self-image content in primary school aged children who have autism spectrum disorder (ASD) and preserved intelligence in comparison with their coevals who develop normally. Hypotheses put forward:

1) Self-consciousness in children with ASD who have preserved intelligence reveals specific features when confronted with the self-consciousness of their peers who develop normally;

2) Qualitative specificity of self-image content in children with ASD is influenced both by the particularity of mental structure and by whether or not the manifestations of internal representations are intact.

**Design.** The study, which is of the comparative-descriptive nature, was focused on the state of self-image components in children with autism spectrum disorder without intellectual disabilities, on the one hand, and their normally developing peers, on the other hand. The experimental group included 14 boys aged 8 to 11 who have ASD without intellectual disabilities. The control group included 14 boys aged 8 to 11. The methods applied were: conversation, observation, "Sally and Anne" false belief test (Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie, and Uta Frith), "Age-gender identification" method developed by N.L. Belopolskaya and modified by T.I. Kuzmina, "Drawing a human" (with subsequent interpretation according to E.V. Svistunova's table), "Who am I?" method by Manfred H. Kuhn and Thomas S. McPartland in T.V. Romyantseva's modified version, "Complete the sentence" method by T.I. Kuzmina (modified version of Sachs-Levi's "Unfinished sentences" method).

**Results.** Statistically relevant difference between the two groups, the experimental and the control one, was found in the state of the following identity components: perspective I, physical I. The relevance of the difference in the communicative I is not certain. Children with autism spectrum disorder show a variety of manifestations of distorted self-concept formation. Those children whose mental structure has not developed correctly have difficulties in the formation of the perspective I, fragmentary or absent conceptions of themselves in future; they are unable to imagine their social and age group role in the remote future, in contrast to the children with ASD who have an intact mental structure. Children with intact manifestations of internal representations show an ambivalent self-relation: their reflexive I embraces both positive and negative esteems connected to the attempts at assessing their estrangement and differences from the others, especially if their parents are reluctant to reveal their diagnosis and give the reasons for their children's problems.

**Conclusions.** The results obtained within the present study allow to take a broader view of autism as a distorted variant of psychological dysontogenesis. They also show the necessity of further variative studies that could assess the specific character of such children's personality structure with respect to gender specificity, as well as the necessity to establish the basis for differentiated organization of person-oriented interaction with the children in question within psycho-correctional, pedagogical and educative contexts.

**Key words:** autism spectrum disorder, self-relation, self-concept, I conceptions, Ego image.

*For citation:* Kuzmina T.I., Dukhanina O.S. (2020). The content of self-image in subjects with distorted personal development (based on autism spectrum disorder cases). National Psychological Journal. [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], (13) 3, 98–112. doi: 10.11621/npj.2020.0408

Received July 5, 2020 / Accepted for publication: August 12, 2020

## Введение в проблему

Расстройства аутистического спектра являются мультидисфункциональными нарушениями развития, а дети, страдающие ими, составляют полиморфную группу. В Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) (International Classification of Diseases — ICD-10) эти нарушения объединены в кластер общих (первазивных) нарушений раз-

ценных интересов, стереотипий поведения (Amaral et al., 2011). При расстройствах аутистического спектра отмечается нарушение восприятия и переработки информации, формируется специфическая картина мира и картина себя. Все это дополняется дисфункциональной организацией вербальной и невербальной коммуникации, особенностями производимой речевой продукции (например, наличием эхолалий), двигательными нарушениями в области общей, мелкой,

интеллектом, которых принято называть «высокофункциональными», не столь многочисленны (Baio et al., 2018).

Клиническая картина при аутизме по данным ряда исследователей, таких, как Т. Бекер ван Оммерен, Х. Кут, А. Ширин и других, имеет гендерные различия. В частности, дети с расстройствами аутистического спектра демонстрируют явные ограничения в реципрокном поведении, по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками. Половые различия обнаруживаются только в группе расстройств аутистического спектра и отсутствуют у нормативных детей. Девочки с расстройствами аутистического спектра имеют более высокую способность к реципрокности, более выраженные тенденции к кооперации и альтруистическому поведению, нежели мальчики с расстройствами

При расстройствах аутистического спектра страдают все сферы психики ребенка, наблюдается асинхрония развития, а также качественное своеобразие и искажение функционирования познавательных процессов, специфика формирования личности и поведения.

вения и обозначаются шифром F.84 (Башина, 2008). При расстройствах аутистического спектра страдают все сферы психики ребенка, наблюдается асинхрония развития, а также качественное своеобразие и искажение функционирования познавательных процессов, специфика формирования личности и поведения (Лебединский, 2018).

Ведущими характеристиками данной группы расстройств являются трудности организации социального взаимодействия, специфическое развитие общения, наличие сверх-

артикуляционной моторики (Matson et al., 2011). При расстройствах аутистического спектра достаточно часто

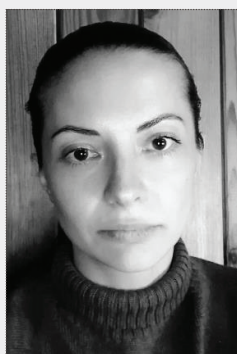
Самосознание — важный фактор детерминации поведенческих реализаций. Я-концепция выступает регулятором социального поведения, а наличие целостных представлений о себе (образа Я) — одно из условий формирования личности. При расстройствах аутистического спектра представления о себе формируются искаженно, отличаются неполнотой, бессистемностью и фрагментарностью, избобилуют индивидуально ориентированной спецификой.

отмечаются интеллектуальные нарушения различной степени выраженности. Группы детей с расстройствами аутистического спектра и сохранным

аутистического спектра (Backer van Ommeren et al., 2017).

Самосознание — важный фактор детерминации поведенческих реализаций. Я-концепция выступает регулятором социального поведения, а наличие целостных представлений о себе (образа Я) — одно из условий формирования личности. При расстройствах аутистического спектра представления о себе формируются искаженно, отличаются неполнотой, бессистемностью и фрагментарностью, избобилуют индивидуально ориентированной спецификой. Это существенно усложняет исследование данного феномена и формулирование обобщенно-критериальных показателей нарушений личностного становления при аутизме в сфере изучения специфических закономерностей аномального развития.

Отмечено, что чем тяжелее степень выраженности расстройства аутистического спектра, тем более онтогенетически ранние предпосылки развития самосознания страдают. В особо сложных случаях нарушаются базисные предпосылки становления самосознания, что проявляется в виде искажения представлений о своем



**Татьяна Ивановна Кузьмина** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии Московского государственного психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития Института коррекционной педагогики Российской академии образования  
ORCID 000-0003-2367-3390  
<https://sp.mgppu.ru/departments/kaf.sp/staff-sp/kuzmina.html>



**Ольга Сергеевна Духанина** — магистрант кафедры специальной психологии и реабилитологии Московского государственного психолого-педагогического университета, педагог-психолог детского развивающего центра «Эстер»  
ORCID 0000-0001-7766-6191

физическом Я и целостном образе собственного тела, который подразумевает наличие адекватного представления о поле и возрасте (Mul et al., 2019). В свою очередь, формирование адаптивно значимых представлений об эмоциональной близости в семье, собственных чувствах, социальных ожиданиях возможны только на основе уже имеющихся представлений о себе и своем теле (Солдатенкова и др., 2009).

Фрагментарность и искажение восприятия, трудности интеграции сенсорных сигналов, сенсорная гипо- и гиперчувствительность, сенсорная перегрузка и стимулирование напрямую влияют на формирование представлений о себе детей с расстройствами аутистического спектра (Айрес, 2018; Bogdashina, 2016). Осознание себя в мире и мира вокруг себя у детей с расстройствами аутистического спектра сталкивается с фрагментарностью их восприятия, неспособностью регистрировать в момент времени комплекс сигналов сенсорного поля при наличии умения запечатлеть только один фрагмент, приводящий к замедленной интеграции образов восприятия и перцептивным искажениям. Например, глядя на лицо, ребенок с аутизмом не интегрирует части лица в образ лица сразу, а выделяет их, постепенно складывая в общую картину (Нейсон, 2016).

Нарушение способности к подражанию у детей с аутизмом ведет к нарушению формирования физического Я, и в том числе к трудностям половозрастной идентификации, поскольку способность к подражанию является основой для появления идентификации с собственным полом и возрастом (Белоусова, Дробинская, 2016; Rogers, Williams, 2006). Нарушение представлений о линии жизни человека/линии собственной жизни, имеющееся у де-

не принимают никаких решений, что существенно мешает идентификации себя со взрослым в будущем. Имеются данные, что молодым людям с аутизмом свойственно ощущать себя детьми и иметь проблемы с возрастной идентификацией. Такие юноши быстро привыкают к рутинной опеке, не умеют принимать решения, касающиеся их собственной жизни, поскольку не имеют опыта самостоятельности из-за того, что основополагающие решения принимаются другими членами их семьи (Костин, 2014). Нарушения половой идентификации, по мнению отечественных исследователей, для лиц с расстройствами аутистического спектра не характерны (Костин, 2018а). Однако зарубежные исследователи находят, что в популяции лиц с аутизмом нарушения гендерной идентичности встречаются чаще, чем среди здоровых людей (George, Stokes, 2017).

Согласно пониманию концепта привязанности, эмоционально-личностное общение в раннем возрасте является центральным для становле-

Принимая во внимание структуру нарушений при расстройствах аутистического спектра, необходимо помнить, что возможны индивидуально ориентированные, избирательные, свойственные только конкретному субъекту нарушения становления самосознания и Я-концепции.

ния самосознания при нормативном развитии. Исследования показывают, что ключевые нарушения в развитии детей с РАС, нарушения формирования привязанности, приводят к фрагментарным и нетипичным представлениям о себе (Lyons, Fitzgerald, 2013).

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с расстройствами аутистического спектра связаны не только с эмоциональными искажениями, неадекватностью эмоциональных проявлений, но и с выраженным ослаблением волевых компонентов поведения. Отмечено, что дети с ау-

(Костин, 2018б). Дж. Рассел предполагает, что способность к волевым действиям является необходимым условием развития базовых форм самосознания. Это находит отражение в высказанном им положении о негативном влиянии на развитие самосознания наличия у ребенка нарушения контроля действий, целеполагания и саморегуляции (Russell, 1997).

Влияние специфики запоминания и воспроизведения информации на формирование самосознания и образа Я у лиц с расстройствами аутистического спектра связано с воздействием нарушения и эпизодичности автобиографической памяти, с влиянием так называемой «памяти будущего» (или планирования своей жизни наперед) на формирование образа будущего, Я-идеального в структуре Я-концепции людей, которая становится не целостная, фрагментарная (Lind, 2010; Robinson et al., 2016).

Принимая во внимание структуру нарушений при расстройствах аутистического спектра, необходимо пом-

нить, что возможны индивидуально ориентированные, избирательные, свойственные только конкретному субъекту нарушения становления самосознания и Я-концепции. Исследуя самосознание лиц с расстройствами аутистического спектра в русле теории психического, зарубежные исследователи приходят к выводу, что формирование физического Я не зависит от тех репрезентаций, которые важны для формирования психологического Я (Williams, 2010).

На современном этапе развития коррекционной психологии интерес к исследованию состояния когнитивной и личностной сферы детей с расстройствами аутистического спектра усиливается в связи с более частым выявлением таких детей в популяции, потребностью в их адекватной социализации и интеграции в обществе и необходимостью организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса. При этом специалисты отмечают недостаточность диагностического инструментария, позволяющего давать качественную

Нарушение представлений о линии жизни человека / линии собственной жизни, имеющееся у детей с аутизмом, может усугубляться в связи со стойкими тенденциями к гиперопеке в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

тей с аутизмом, может усугубляться в связи со стойкими тенденциями к гиперопеке в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Такие дети зачастую находятся в семье на особом положении, испытывают повышенное внимание,

аутизмом обладают более слабым волевым контролем, сниженной способностью к приложению волевых усилий и специфическим целеполаганием, по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками (даже в случае высокофункционального аутизма)

Специалисты отмечают недостаточность диагностического инструментария, позволяющего давать качественную и количественную оценку состояния познавательной сферы таких детей и сферы их самосознания (особенно в контексте представлений о себе и потенциальных поведенческих реализаций).

и количественную оценку состояния познавательной сферы таких детей и сферы их самосознания (особенно в контексте представлений о себе и потенциальных поведенческих реализаций). Необходимо отметить, что представления о себе лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с расстройствами аутистического спектра, остаются недостаточно изученными как в отечественной, так и в зарубежной теории и практике (Солдатенкова, 2014; Wei, Marder, 2011).

В связи с вышеизложенным, мы можем говорить о научной новизне и значимости настоящего исследования, поскольку изучение представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра расширяет представление о самосознании лиц с нарушениями развития. Результаты исследования дополняют имеющиеся в коррекционной психологии данные о личности особого ребенка, специфических механизмах ее формирования, ее интеграционном и адаптационном потенциале.

## Проведение исследования

Цель исследования — охарактеризовать особенности содержания образа Я детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) и сохранным интеллектом по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками. Гипотезами исследования явились следующие предположения:

1) самосознание детей с РАС, имеющих сохранный интеллект, демонстрирует особенности по сравнению с самосознанием их нормативно развивающихся сверстников;

2) имеет место влияние специфики модели психического и сохранности репрезентаций внутренних представлений на качественное своеобразие содержания образа Я у детей с РАС.

В процессе исследования перед нами стояли такие задачи:

1. Подготовить и провести исследование содержания образа Я детей с расстройством аутистического спектра.

2. Выявить специфику и качественное своеобразие содержания образа Я детей с расстройством аутистического спектра по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками в контексте сохранности репрезентаций внутренних представлений внутри группы детей с РАС.

3. Описать индивидуально ориентированную специфику содержания образа Я у детей с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная база исследования: школа «РАСсвет» ФРЦ МГППУ и МБОУ городского округа Балашиха «Гимназия № 2».

Субъект исследования: экспериментальная группа — 14 мальчиков в возрасте от 8 до 11 лет (средний возраст 9,93 лет, стандартное отклонение 1,14) с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений, вариант обучения 8.1. Контрольная группа — 14 мальчиков в таком же возрасте — от 8 до 11 лет (средний возраст 9,64 лет, стандартное отклонение 1,45), обучающиеся по программе массовой школы. Группы достоверно не различались по возрасту ( $U_{\text{эмп}} = 89$ ,  $U_{\text{кр}} = 61$ ,  $p \leq 0,05$ ).

### Методики:

1. Тест на понимание ложных убеждений «Салли и Энн» (в модификации С. Барон-Коэн, А.М. Лесли, У. Фрит) (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985).

2. Методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской в модификации Т.И. Кузьминой (Кузьмина, 2016).

3. Методика «Рисунок человека» (с интерпретацией по диагностическим таблицам Е.В. Свистуновой) (Белопольская, Иванова, Свистунова, Шафирова, 2007).

4. Методика «Кто я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой (Румянцева, 2006).

5. «Закончи предложение» Т.И. Кузьминой (модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви) (Кузьмина, 2016).

При анализе полученных данных методами математической статистики использовались U-критерий Манна-

Уитни и  $\phi^*$ -критерий Фишера. Для определения значимости различий величина полученных значений сравнивалась с таблицей критических значений для уровня значимости 0,05.

Также использовались беседа, наблюдение, качественный анализ результатов.

Исследование носило описательно-феноменологический и интерпретативный характер и было организовано с использованием общепринятых методик и их модификаций с учетом доступности для выполнения не только детям с нормативным развитием, но и детям с ограниченными возможностями здоровья, а именно, с расстройством аутистического спектра.

Опираясь на описанные в литературе данные о гендерной специфике реципрокности у детей с расстройствами аутистического спектра, о более выраженных способностях девочек с РАС соотносить свою точку зрения с точкой зрения другого (Backer van Ommeren et al., 2017), мы сочли целесообразным провести исследование на моногендерной выборке мальчиков. Репрезентации внутренних представлений в отношении себя и других и формирование реципрокности как условия преодоления интеллектуального эгоцентризма опираются на идентичные базовые механизмы. Для того чтобы выявить специфику развития самосознания, его рефлексивных и дерефлексивных содержаний, компонентов идентичности по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, на наш взгляд, необходимо, чтобы по остальным критериям — пол, возраст, интеллект — социальная ситуация развития выборки были максимально идентичны.

Учитывая вышеизложенное, для участия в нашем исследовании были привлечены только мальчики, как в составе экспериментальной, так и контрольной группы.

На первом этапе по результатам выполнения теста «Салли и Энн» экспериментальная группа была разделена на две подгруппы в зависимости от качественной специфики имеющейся у детей модели психического и сохранности репрезентаций внутренних представлений (Группа 1 и Группа 2). В дальнейшем сравнение показателей проводилось попарно: между группой детей с нормативным развитием (контрольной) и группой

детей с расстройствами аутистического спектра (экспериментальной), а также между Группой 1 и Группой 2 внутри экспериментальной группы.

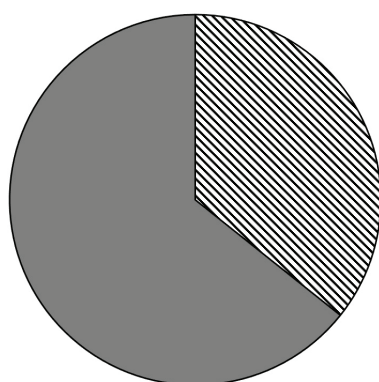
На втором этапе предлагались методики «Закончи предложение», «Рисунков человека», «Половозрастная идентификация», «Кто Я?», обрабатывались полученные данные, формулировались выводы.

## Результаты исследования

### Анализ результатов выполнения методики «Салли и Энн»

Участники экспериментальной группы продемонстрировали понимание задания, отвечали на вопросы, отдельные участники эксперимента выражали заинтересованность. 5 человек (35,71%) верно ответили на вопрос: «Где Салли сначала будет искать свой мяч?», сказав: «В корзине». Эти дети давали разнообразные объяснения, например: «Ведь она его там оставила»; «Она думает, что мяч в порядке, и его никто не переложил», «Сначала в корзине, потому что он был в корзине».

9 (64,29%) детей не дали верный ответ, сказав, что Салли будет искать мяч в коробке. Преимущественно эти дети давали такие объяснения: «Потому что он там лежит». Такой характер выполнения указывает на на-



■ Группа 1 (Group 1) ■ Группа 2 (Group 2)

**Рис. 1.** Соотношение результатов теста «Салли и Энн» в экспериментальной группе: «Группа 1» — доля детей, верно выполнивших тест; «Группа 2» — доля неверно выполнивших

**Figure 1.** Results correlation for “Sally and Anne” test in the experimental group: “Group 1” — percentage of the children who fulfilled the test correctly; “Group 2” — percentage of the children who failed the test

личие у данной группы детей сложностей с репрезентациями внутренних представлений (Аппе, 2016; Frith, 1989; Baron-Cohen et al., 2013).

Дети экспериментальной группы были объединены в две подгруппы по степени сохранности репрезентаций внутренних представлений (и предположительно по степени сохранности модели психического). Дети, верно выполнившие методику «Салли и Энн», вошли в Группу 1. Дети, выполнившие неверно — в Группу 2 (рис. 1).

Участники контрольной группы, все 14 детей (100%) выполнили задание «Салли и Энн» верно, продемонстрировав заинтересованность в задании и положительный эмоциональный фон при взаимодействии с экспериментатором.

### Анализ результатов выполнения методики «Половозрастная идентификация»

Количественный анализ данных, полученных при выполнении методики, был реализован с помощью U-критерия Манна-Уитни. Сравнение групп на предмет статистически значимых отличий полученных результатов проводилось попарно (табл. 1).

Отмечены статистически значимые различия между результатами, полученными детьми экспериментальной и контрольной группы, при этом различия между результатами выполнения Группы 1 и Группы 2 находятся в зоне неопределенности.

**Таблица 1.** Результаты выполнения методики «Половозрастная идентификация» (величина U-критерия)

Сравниваемые группы	$U_{эмп}$	$U_{кр}$
РАС/Норма	43*	61
Группа 1 / Группа 2	6**	9

*Примечания:* \* — различия статистически значимы при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* — полученное значение находится в зоне неопределенности.

**Table 1.** Results of applying the “Gender and age identification” method (U-criterion value)

Groups confronted	$U_{emp}$	$U_{cr}$
ASD/Norm	43*	61
Group 1 / Group 2	6**	9

*Notes:* \* — the differences are statistically relevant with the relevance level  $p \leq 0,05$ ; \*\* — the value obtained is in the uncertainty zone.

Качественный анализ полученных данных показал, что все 14 детей (100%), участников экспериментальной группы справились с выбором набора карточек соответственно своему полу. При этом все 5 участников из Группы 1 (100%) не допустили ошибок, раскладывая возрастную линейку от рождения до старости. Участники Группы 2 ошибались при раскладке возрастной линейки, но каждый из них допустил не более 2 ошибок. Ошибки касались неверного порядка выстраивания возрастной хронологии по отношению к собирательным образам юноши, мужчины, старика (тех образов, с которыми участники эксперимента не могут быть физически соотнесены в силу возраста). При этом образ младенца, дошкольника, школьника все участники экспериментальной группы (100%) размещали хронологически верно. Наличие ошибок у детей Группы 2 может быть связано не только со специфической сформированностью, фрагментарностью представлений о хронологическом изменении физического облика, социальной роли человека в процессе жизненного пути, но и имеющимися трудностями репрезентаций внутренних представлений. Репрезентации внутренних представлений предполагают умение субъекта соотнести себя с собой во внутреннем плане, наряду с умением выйти за пределы себя и соотнестись с реальным или абстрактным ситуативно действующим лицом, вписав себя как деятеля в контекст системных взаимосвязей, которые диктует наличная ситуация, и осуществив процесс двойной рефлексии.

Правомерно говорить о выявленной с помощью данной методики тенденции, в которой детям, имеющим репрезентативные трудности, доступно соотнесение себя только с тем образом, который так или иначе соотносится / раньше соотносился с его физическим Я. Вербальная формула, выражающая эти отношения, такова: «Я — это тот, кто я есть сейчас или тот, кем Я был, но не тот, кем я буду или могу быть». Соответственно и прогностические тенденции самосознания, и формирование образа будущего будут в таком случае выражено затруднены. Участники экспериментальной группы верно идентифицировали себя на текущий момент времени с собирательным образом школьника, опира-

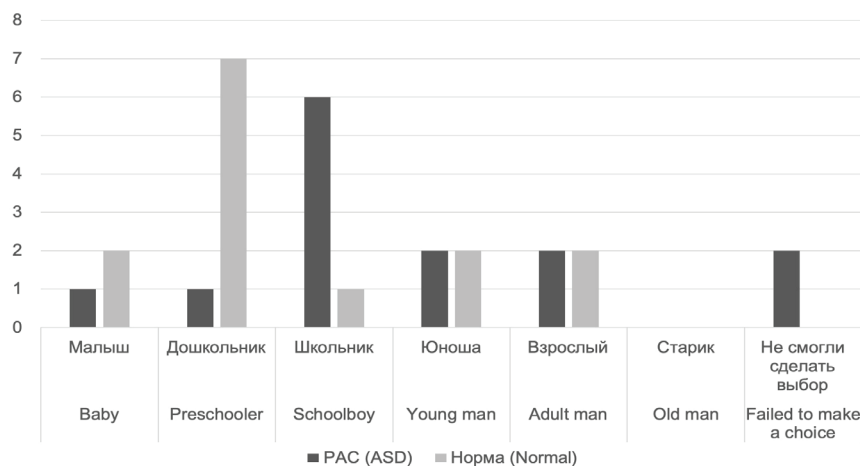


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Каким бы ты хотел быть?» в экспериментальной и контрольной группах

Figure 2. Distribution of answers to the question “What would I like to be?” in the experimental and control groups

яся на ряд несущественных признаков. Например, объясняя свой выбор так: «У него есть портфель, он идет в школу. И я хожу в школу», «Этот мальчик ходит с портфелем, как я».

Все 14 детей (100%) контрольной группы верно соотносили себя со своим полом, произвели правильную раскладку возрастной линейки, выбрали соответствующий моменту времени собирательный образ, опираясь преимущественно на существенные признаки.

Во время беседы, глядя на предложенную возрастную линейку, все дети отвечали на вопрос экспериментатора, касающийся желательного для них половозрастного собирательного образа «Каким бы ты хотел быть?» (рис. 2).

Среди участников экспериментальной группы образ школьника оказался наиболее привлекательным, его выбрали 6 из 14 детей (43%). Были представлены следующие объяснения: «Мне нравится так, как сейчас», «Мне нравится учиться». Дети отмечали, что им не хочется что-то менять, что хорошо так, как есть. В данном случае отмечена тенденция нежелания перемен в жизни при отсутствии осознания перспектив будущего и переживании достаточно высокой социальной успешности при нахождении в школе в связи с неплохими оценками, наличием похвалы и одобрения со стороны значимых взрослых (педагогов и родителей).

Для 2-х из 14 (14%) детей экспериментальной группы привлекательным оказался образ юноши. Они заявляли:

«Хочу быть молодым и сильным», «Хочу быть молодым человеком. Когда ты молод, у тебя могут появиться дети». Для двоих участников (14%) экспериментальной группы выбор пал на образ взрослого. Дети объясняли это так: «Хочу вырасти и управлять машиной», «Хочу зарабатывать деньги и тратить их». Двое детей затруднились дать ответ о привлекательном собирательном образе: «Я не знаю, каким я хочу быть». Выбор участниками экспериментальной группы образа юноши и взрослого человека не опирался на существенные признаки, что говорит не только о наличии фрагментарности представлений о социальных ролях и возможностях людей более старшего возраста, но и о формировании выбора с опорой на определенные ситуативно-личностно привлекательные аспекты образов.

7 участников контрольной группы (50%) отметили образ дошкольника в качестве привлекательного. Дети объясняли свой выбор, используя разные смысловые контексты. У нормативно развивающихся детей отмечена тенденция соотнесения собственного выбора привлекательного образа с реальными трудностями имеющейся возрастной и социальной роли и с противоречащими им реальными особенностями привлекательного прообраза. Например, дети отмечают, что чем старше человек, тем меньше времени жизни ему остается: «Я бы хотел быть помладше, чтобы дольше жить», что школьник испытывает учебные трудности, которых нет у дошкольника: «Дошкольником быть веселее, не

нужно делать уроки», а также, что у взрослого человека, в отличие от ребенка, есть самостоятельность и право самому принимать решения, и у него есть то, что принадлежит ему и чего он добился сам: «Я буду сам решать, чем мне заниматься», «У меня будет работа, свой дом, своя машина».

### Анализ результатов выполнения методики «Кто я?»

Статистический анализ значимости различий между количеством характеристик, обозначенных в отношении себя участниками исследования, показал, что различия между экспериментальной и контрольной группой статистически не значимы, полученное значение критерия различий Группы 1 и Группы 2 находится в зоне неопределенности (табл. 2).

Рефлексивные тенденции в одинаковой мере отмечаются и у детей экспериментальной, и у детей контрольной группы, что вполне объяснимо, т.к. в нашем исследовании обе группы составляют дети с сохранными интеллектуальными функциями. Однако при более детальном качественно-количественном анализе отмечается специфика содержательного наполнения рефлексивных компонентов личности в контексте формирования представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками.

Сравнение характеристик по компонентам идентичности производилось с помощью  $\phi^*$ -критерия Фишера (табл. 3).

Таблица 2. Количество характеристик (величина U-критерия)

Сравниваемые группы	$U_{эмп}$	$U_{кр}$
РАС/Норма	68	[43; 56]
Группа 1/Группа 2	5**	[3; 6]

Примечания: \* — различия статистически значимы при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* — полученное значение находится в зоне неопределенности.

Table 2. Quantity of characteristics (U-criterion value)

Groups confronted	$U_{emp}$	$U_{cr}$
Groups confronted	68	[43; 56]
Group 1 / Group 2	5**	[3; 6]

Notes: \* — the differences are statistically relevant with the relevance level  $p \leq 0,05$ ; \*\* — the value obtained is in the uncertainty zone.

Значимые различия между результатами экспериментальной и контрольной группы получены при анализе следующих компонентов идентичности: физическое Я и перспективное Я. В данных по компоненту коммуникативное Я полученный результат находится в зоне неопределенности, что может указывать на достаточный коммуникативный потенциал детей с РАС.

При анализе результатов Группы 1 и Группы 2 значимые различия получены в оценках компонента деятельное Я. В рамках компонента физическое Я результат находится в зоне неопределенности.

Характеристики, данные при обращении к себе участниками экспериментальной группы преимущественно распределялись по следующим компонентам идентичности: рефлексивное Я (35%), деятельное Я (28%), физическое Я (19%) (рис. 3). Характеристики же, озвученные детьми контрольной группы, преимущественно распределялись по компонентам: деятельное Я (35%), рефлексивное Я

**Таблица 3.** Распределение ответов по компонентам идентичности (величина  $\phi^*$ -критерия)

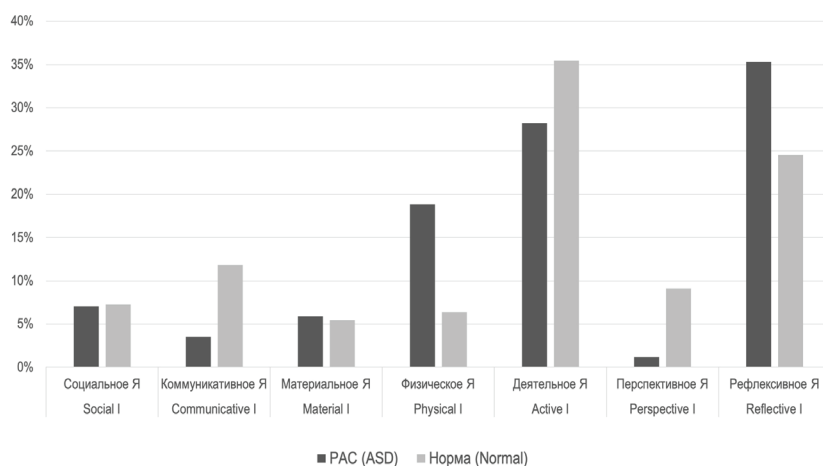
Компонент идентичности	РАС/Норма	Группа 1 / Группа 2
Социальное Я	0,55	0,47
Коммуникативное Я	2,25**	0,33
Материальное Я	0,13	0,10
Физическое Я	2,67*	2,27**
Деятельное Я	1,09	2,36*
Перспективное Я	2,72*	–
Рефлексивное Я	1,63	0,33

*Примечания:* \* — полученное значение находится в зоне значимости при  $\phi^*$  от 1,64 до 2,31; \*\* — полученное значение находится в зоне неопределенности.

**Table 3.** Distribution of answers by identity components (criterion value)

Identity component	ASD/ Norm	Group 1 / Group 2
Social I	0,55	0,47
Communicative I	2,25**	0,33
Material I	0,13	0,10
Physical I	2,67*	2,27**
Active I	1,09	2,36*
Perspective I	2,72*	–
Reflexive I	1,63	0,33

*Notes:* \* — the value obtained is in the relevance zone with  $\phi^*$  from 1,64 to 2,31; \*\* — the value obtained is in the uncertainty zone.



**Рис. 3.** Распределение ответов детей экспериментальной и контрольной групп по компонентам идентичности

**Figure 3.** Distribution of answers of the children from the experimental and the control group by identity components

(35%), коммуникативное Я (12%), перспективное Я (9%) (рис. 3).

Качественные отличия отмечались в содержании самохарактеристик в области рефлексивного Я. Участники обеих групп употребляли в свой адрес следующие высказывания: «Я добрый», «Я хороший», «Я умный», «Я Имя». Данные формулировки составили 70% всех характеристик из области рефлексивного Я у детей экспериментальной группы, 41% — у детей из контрольной группы.

Остальные высказывания (30%) детей с расстройствами аутистического спектра были специфичными, негативно окрашенными, проблемно и субъективно соотнесенными, например: «Я с плохими нервами», «Я бываю сердитым», «Я злодей», «Я капризный», «Я псих». В некоторых случаях самоописания носили дихотомичный характер, негативные самохарактеристики сочетались у ребенка с положительными, подобными упомянутым выше. Негативно окрашенные высказывания отмечались у участников Группы 1. При более детальном рассмотрении данный факт оказался связан с имеющимися у детей переживаниями в отношении своего состояния наряду с недостаточной осведомленностью об имеющемся расстройстве, поскольку родители в силу ряда причин не информировали детей о его наличии. Дети отмечали переживания своей «непохожести», «отличности» при отсутствии понимания причин их возникновения. Именно это, на наш взгляд, может объяснить наличие диаметрально противополо-

жных характеристик, данных себе детьми Группы 1 — ребенку хотелось бы характеризовать себя положительно, но при этом он осознает, что «с ним что-то не так», не понимая, что именно, потому склонен иметь двойкие представления о себе, затрагивающие и позитивную, и негативную область.

Дети контрольной группы характеризовали себя разнообразно и положительно: «Я самостоятельный», «Я веселый», «Я жизнерадостный», «Я трудолюбивый», что не противоречит общепринятым психологическим представлениям о слегка завышенном уровне самохарактеристик нормативно развивающихся детей младшего школьного возраста.

В области деятельного Я самохарактеристики детей отличались. В экспериментальной группе участники были склонны говорить о любимых занятиях, представляющих для них специфический интерес (отметим, что в данном случае можно говорить о наличии сверхценных интересов и увлечений). В рамках данного компонента идентичности 21% всех характеристик составили сообщения об интересах в области техники и транспорта: «Я люблю метро», «Я люблю читать книги о ракетах, космосе, звездах, кометах», «Я увлекаюсь изучением транспорта»; 29% — о взаимодействии с гаджетами и устройствами: «Люблю сидеть со своим телефоном», «Я люблю смотреть телевизор», «Я люблю играть в приставку». При этом 50% ответов касались общих интересов, свойственных нормативно развивающимся детям данного возраста: «Я люблю гладить



собак», «Я люблю играть в снежки», «Я люблю ходить в театр».

Ответы участников контрольной группы были связаны не только с их интересами, но и отражали их представления об имеющихся значимых для них умениях, что почти не встречалось у детей экспериментальной группы: «Я умею делать мультфильмы на компьютере», «Я умею хорошо плавать», «Я занимаюсь тхэквондо».

Отмечены количественные и содержательные отличия самохарактеристик детей Группы 1 и Группы 2 в области деятельного Я (42% и 18% соответственно). В Группе 2 дети сообщали только о занятиях, представляющих для них специфический интерес.

Значительно реже, чем дети в контрольной группе, участники экспериментальной группы идентифицировали себя с перспективным Я (9% и 1% ответов соответственно). Этот результат соотносится с результатом выполнения методики «Половозрастная идентификация», заключающемся в нарушении у детей прогностических представлений о себе в образе юноши, взрослого, старика. Никто из детей Группы 2 не идентифицировал себя с перспективным Я (рис. 4). Тот факт, что компонент перспективное Я не был затронут при озвучивании характеристик в процессе обращения к себе детьми Группы 2, при качественно-аналитическом подходе можно определить как достаточно значимое различие содержания представлений о себе между детьми с расстройством аутистического спектра с трудностями репрезентаций внутренних представлений и детьми без таковых (рис. 4).

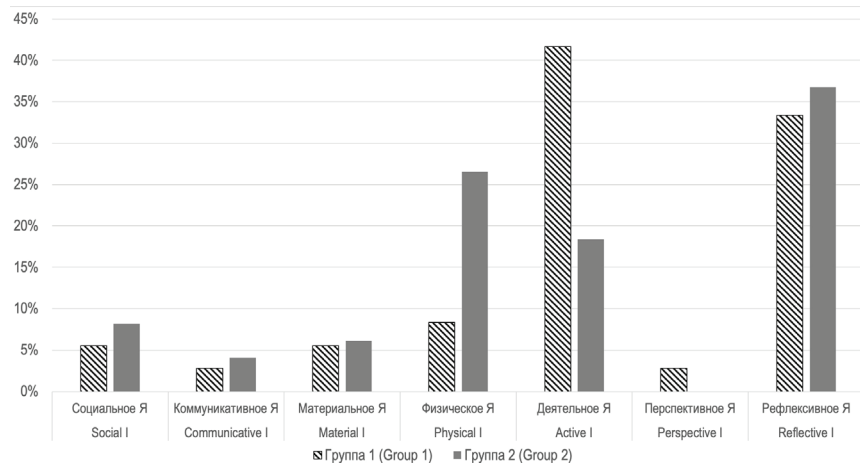


Рис. 4. Распределение ответов детей Группы 1 и Группы 2 по компонентам идентичности  
Figure 4. Distribution of answers of Group 1 and Group 2 children by identity components

### Анализ результатов выполнения методики «Закончи предложение»

С помощью контент-анализа ответы детей были объединены в следующие смысловые группы: ответы, связанные с ожиданиями от жизни в целом («...чтобы все было хорошо»); со здоровьем; с досугом/интересами; с дружбой; с деньгами / материальными благами; с поведением; с профессиональной деятельностью/достижениями; с семьей; с учебной деятельностью; с фантазиями / фантастическими событиями.

Анализ значимости различий производился в группах попарно с помощью  $\phi^*$ -критерия Фишера (табл. 4).

Статистически значимые различия отмечаются между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группе, которые включают следующие смысловые кластеры: «Досуг», «Дружба», «Деньги». Между результатами Группы 1 и Группы 2 — один смысловой кластер — «Жизнь».

В экспериментальной группе в основном преобладали ответы, связанные с досугом и игровыми интересами (33% от общего числа ответов): «Мечтаю, чтобы я играл вечно», «Мне хочется, чтобы я посмотрел все серии мультфильма», «Мне хочется, чтобы я пошел в аквапарк». При этом окончания предложений не всегда были связаны с началом по смыслу, например: «Мне хочется, чтобы поскорее наступил день рождения и мне подарили подарок».

Следующими по частоте встречаемости явились ответы детей экспе-

Таблица 4. Распределение ответов по смысловым группам (величина  $\phi$ -критерия)

Смысловая группа	РАС/Норма	Группа 1 / Группа 2
Жизнь	1,23	2,41*
Здоровье	2,10**	0,20
Досуг	4,04*	0,66
Дружба	2,80*	-
Деньги	2,33*	0,42
Поведение	1,50	0,95
Профессия	1,90**	0,20
Семья	0,45	0,08
Учеба	1,97**	0,04
Фантазии	1,50	-

Примечания: \* — полученное значение находится в зоне значимости при  $\phi^*$  от 1,64 до 2,31; \*\* — полученное значение находится в зоне неопределенности.

Table 4. Distribution of answers by semantic groups ( $\phi^*$ -criterion value)

Semantic group	ASD/ Norm	Group 1 / Group 2
Life	1,23	2,41*
Health	2,10**	0,20
Leisure	4,04*	0,66
Friendship	2,80*	-
Money	2,33*	0,42
Behaviour	1,50	0,95
Profession	1,90**	0,20
Family	0,45	0,08
Study	1,97**	0,04
Fantasy	1,50	-

Notes: \* — the value obtained is in the relevance zone with  $\phi^*$  from 1,64 to 2,31; \*\* — the value obtained is in the uncertainty zone.

риментальной группы, связанные с учебной деятельностью и оценками (16%): «Мне важно, чтобы я получал хорошие оценки», «Мне хочется, чтобы я хорошо учился». Далее шли ответы, объединенные в группу «Поведение» (13%): «Мне хочется, чтобы я хорошо себя вел», «Надеюсь, что я не буду хулиганить», «Мне важно, чтобы я никого не обижал».

В контрольной же группе больше всего ответов касалось здоровья (19%), будущей профессии (17%) и дружеских отношений (16%) (рис. 5).

Содержательно отличались ответы, касающиеся здоровья. В контрольной группе высказывания были связаны с надеждой на хорошее здоровье в целом: «Мне хочется, чтобы я был здоровым», «Желаю, чтобы у меня было крепкое здоровье, чтобы жить долго». В экспериментальной группе встречались ответы, связанные со здоровьем, но они были более специфичны, ин-

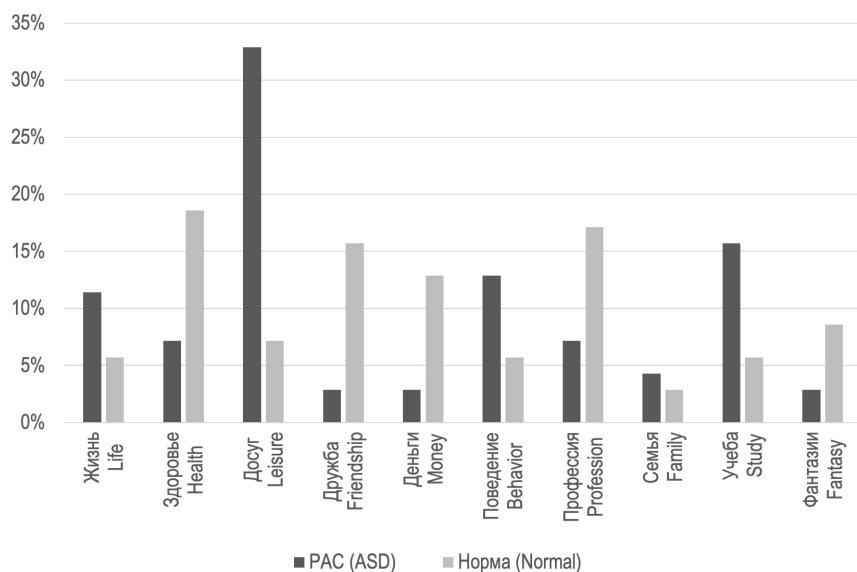


Рис. 5. Распределение ответов «Закончи предложение» по смысловым группам, %

Figure 5. Distribution of answers “Complete the sentence” by semantic groups, %

дивидуально ориентированы и направлены на психическое здоровье: «Мне хочется, чтобы я был с хорошими нервами»; «Мне важно, чтобы я стал не таким психом».

О будущей профессии дети с расстройствами аутистического спектра говорили только в контексте своих специфических интересов и в редких случаях затрагивали вопрос материальной обеспеченности. Дети же контрольной группы материальное благополучие называли важной характеристикой своего идеального образа. Для детей из контрольной группы значимой частью идеального образа было наличие друзей и признание ими успешности: «Желаю, чтобы у меня было много друзей», «Мне важно, чтобы я был уважаем друзьями». Дети из экспериментальной группы гораздо реже высказывались о дружеских отношениях.

**Анализ результатов выполнения методики «Рисунок человека»**

Почти все рисунки, выполненные детьми экспериментальной группы, схематичны. На них руки и ноги персонажа часто изображены одинарной линией, отсутствуют второстепенные детали лица и тела (уши, пальцы). Поскольку в экспериментальной группе отсутствуют дети с интеллектуальной недостаточностью, схематизм рисунка может свидетельствовать о преобладании словесно-логического мышления над образными и эмоци-

ональными процессами, а также о формальном отношении к заданию (по А.Л. Венгеру).

Качественный анализ позволил выделить 3 часто встречающихся характерных особенности рисунков детей из экспериментальной группы, по сравнению с рисунками детей контрольной группы (табл. 5).

Пример выполнения диагностических заданий ребенком из экспериментальной группы (сохранные репрезентации внутренних представлений):

Ф., 9 лет. Верно выполнил тест «Салли и Энн».

Верно выполнил методику «Половозрастная идентификация». Правильно идентифицировал себя с образом школьника с опорой на существенные и не существенные признаки: «Я школьник, а на этом мальчике портфель». Желательный образ выбрал не сразу: «Хотел быть малышом, подростком или папой. Хочу быть подростком, потому что я мог бы уже проходить уроки химии».

Выполнил тест «Кто я»: «Я Ф. Я хитрый и юный. Я позорю весь район Ч. Я самый лучший. Я сейчас уже во 2 классе. Я очень люблю увлекаться Лего, играми на приставках. Меня загипнотизировала игра Sonic. Я мечтаю построить машину времени, чтобы раз — и в будущее».

Выполнил методику «Закончи предложение»: «Мне хочется, чтобы я... поиграл. Мечтаю, чтобы я... играл вечно, но таких поступков не существует. Желаю, чтобы у меня... была приставка. Надеюсь, что я... стану математиком. Мне важно, чтобы я... мне дали приставку навсегда».

Выполнил рисуночный тест — изобразил схематичную фигуру со стиснутыми зубами, окрашенным в красный цвет лицом. «Это М. в маске, ему 10 лет. Он обычный мальчик, живет с мамой и папой, как я. У него есть

Таблица 5. Часто встречающиеся особенности, выраженные через рисунок

Деталь	Смысловая нагрузка	Частота встречаемости, %	Частота встречаемости в контрольной группе, %
Расположение рисунка у верхнего края листа	Высокая самооценка, недовольство собственным положением в социуме	42	25
Расположение рисунка у нижнего края листа	Наличие депрессивных компонентов, пессимистический настрой	33	8
Лицо затемнено	Негативное самоощущение	42	8

Table 5. Frequent specific features expressed through drawing

Detail	Semantic load	Frequency, %	Frequency in the control group, %
The drawing is placed closer to the upper margin of the paper	High self-esteem, dissatisfaction with one's position in society	42	25
The drawing is placed closer to the lower margin of the paper	Depressive components are present, the attitude is pessimistic	33	8
The face is darkened	Negative self-perception	42	8

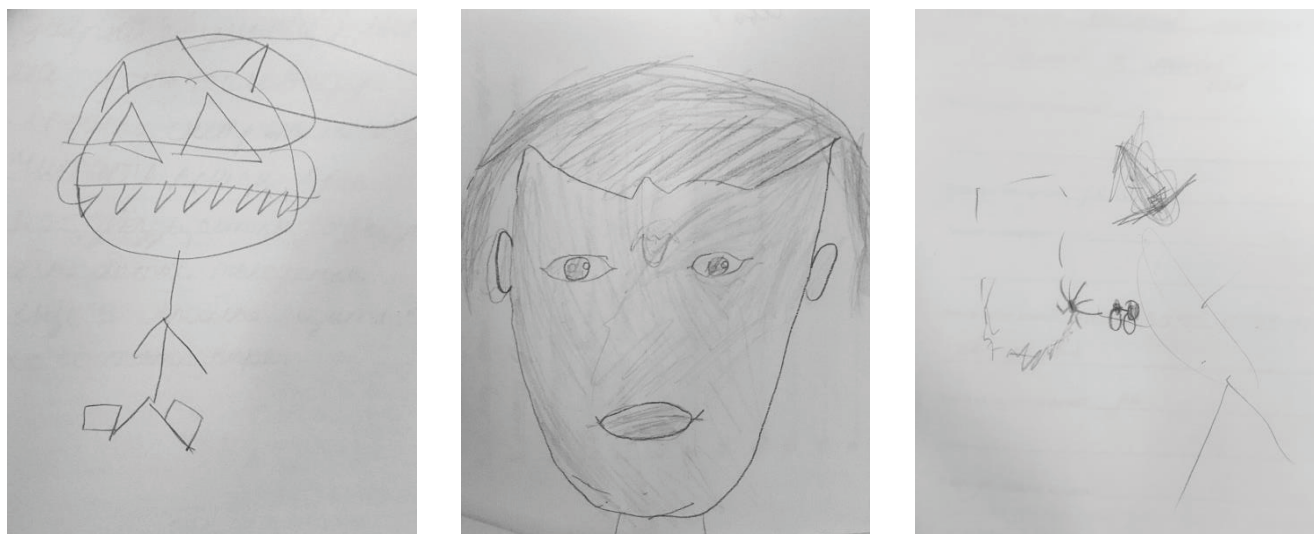


Рис. 6. Выполнение рисуночного теста ребенком с РАС с несформированными репрезентациями внутренних представлений (слева); нормативно развивающимся ребенком (в центре); ребенком с РАС со сформированными репрезентациями внутренних представлений (справа)

Figure 6. The drawing test performed by a child with ASD who has undeveloped manifestations of internal representations (left); normally developing child (center), a child with ASD who has developed manifestations of internal representations (right)

друг — я. Он постоянно ленится на уроках. Он мне нравится».

Пример выполнения всех диагностических заданий ребенком из экспериментальной группы (нарушенные репрезентации внутренних представлений):

Ф., 11 лет. Неверно выполнил тест «Салли и Энн».

При выполнении методики «Половозрастная идентификация» неправильно разместил образы юноши и взрослого мужчины, поменяв их местами. Правильно идентифицировал себя с образом школьника с опорой на существенные и не существенные признаки: «Этот мальчик идет в школу, и я хожу в школу». В качестве наиболее желательного образа также выбрал образ школьника: «Хочу, чтобы так было, буду ходить на уроки».

Выполнил тест «Кто я»: «Я Ф. Я умный. Я могу придумать плохие поступки. У меня дома есть телевизор. Я люблю быть с телефоном. Я люблю смотреть телевизор. Я люблю читать книги про космос, планеты, созвездия. Я люблю ходить в кафе».

Выполнил методику «Закончи предложение»: «Мне хочется, чтобы я... быть с телефоном. Мечтаю, чтобы я... был умным и получал хорошие оценки. Желаю, чтобы у меня... было хорошее поведение, и мне дали телефон. Надеюсь, что я... хорошо себя веду. Мне важно, чтобы я... не говорил плохие слова».

Выполнил рисуночный тест. Изобразил схематичную фигуру с множеством острых углов с крупными острыми зубами, что может свидетельствовать о плохой адаптации. Объяснил, что у персонажа есть имя, но он не хочет его называть. «Он (персонаж) любит кормить людей и наказывает (тех), кто плохо себя ведет. Он страшный, он дает много еды».

Пример выполнения всех диагностических заданий ребенком из контрольной группы:

С., 9 лет. Верно выполнил тест «Салли и Энн».

При выполнении методики «Половозрастная идентификация» не допускал ошибок в разложении образов. Идентифицировал себя с образом школьника, опираясь на существенные признаки. Желательным образом выбрал дошкольника: «В детском саду я только играл, и уроки не нужно было делать».

Выполнил тест «Кто я»: «Я С. Я веселый. У меня много друзей. Я люблю свой день рождения. Я люблю бегать. Я люблю настольные игры. Я хочу стать ученым-изобретателем».

Выполнил методику «Закончи предложение»: «Мне хочется, чтобы я... не

ругался. Мечтаю, чтобы я... нашел клад. Желаю, чтобы у меня... была хорошая работа. Надеюсь, что я... буду жить долго. Мне важно, чтобы я... был со своей семьей».

При выполнении рисуночного теста сначала нарисовал очень маленькую фигуру, затем заменил ее портретом на весь лист. У персонажа отсутствует нос. «Ему 21 год. У него есть друг. У него есть мать и отец. Он мне нравится».

## Обсуждение результатов

В данном исследовании была предпринята попытка всестороннего качественно-количественного анализа особенностей содержания образа Я детей с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений (как достаточно малочисленной группы лиц, имеющих данный диагноз), по сравнению с образом Я их нормативно развивающихся сверстников. Осуществлен подбор инструментария, релевантного цели и задачам исследования. Набор предложенных методик и их модифика-

В данном исследовании была предпринята попытка всестороннего качественно-количественного анализа особенностей содержания образа Я детей с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений (как достаточно малочисленной группы лиц, имеющих данный диагноз), по сравнению с образом Я их нормативно развивающихся сверстников.

ций не только позволил исследовать общие закономерности аномального развития с помощью сравнительного изучения представлений о себе детей с расстройствами аутистического спектра и их нормативно развивающихся сверстников, но и позволил описать некоторые специфические закономерности аномального развития посредством использования тонких сравнительных дифференцировок при анализе результатов выполнения заданий группой детей с расстройствами аутистического спектра.

Исследование продемонстрировало наличие специфических проявлений содержания образа Я мальчиков младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений. Детям младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных на-

тодик. Этот факт мы связываем не только с общим влиянием состояния репрезентаций внутренних представлений участников исследования с РАС на формирование образа Я, но и с диспропорциональностью их личностного развития, которая при глубоком изучении демонстрирует асинхронность формирования содержательной стороны самосознания. По результатам выполнения методик можно констатировать, что структура и механизмы нарушений при «высокофункциональных» расстройствах аутистического спектра в экспериментальной группе провоцируют возникновение индивидуально ориентированных, избирательных, специфичных только для конкретного ребенка искажений в становлении самосознания, Я-концепции, компонентов идентичности. Эта специфичность отмечается как при сравнении

будущем, особым образом организовано перспективное Я, которое, с одной стороны, опирается на относительно сохранные представления о себе в прошлом и настоящем, а с другой, — проявляется в отсутствии прогностических представлений о возможных собственных социально-возрастных изменениях и будущих достижениях, в ограниченности размышлений о возможной и желаемой профессиональной деятельности.

Специфические, порой сверхценные, индивидуально окрашенные интересы (такие, как интерес к транспорту и маршрутам, метро, космосу и небесным телам и другие) включены в содержание деятельного Я детей с расстройствами аутистического спектра наряду с общими интересами, свойственными нормативно развивающимся детям младшего школьного возраста. Компонент Я физическое у детей с РАС связан с пониманием себя в модусе психического здоровья, тогда как дети с нормативным развитием указывают на значимость здоровья в целом.

У детей с сохранными репрезентациями внутренних представлений отмечается амбивалентность самоотношения: в рамках рефлексивного Я соседствуют как негативные, так и положительные представления о себе в отличие от нормативно развивающихся сверстников и детей с расстройствами аутистического спектра с трудностями репрезентаций внутренних представлений, у которых рефлексивное Я в большей степени окрашено положительно. При наличии сохранной модели психического у детей с расстройствами аутистического спектра имеют место попытки осознания своего специфического состояния, непохожести на других, отчужденности от них. Это при сокрытии от ребенка диагноза и при отсутствии со стороны родителей

В целом у детей с расстройствами аутистического спектра, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками, недостаточно сформированы связанные с временной перспективой социально-ролевые представления, целостные прогностические представления о линии жизни и своем месте на ней,

рушений свойственны различия в формировании модели психического. Отмечается разный уровень сохранности репрезентаций внутренних представлений: одни дети не испытывают проблем с использованием данного вида репрезентаций, как и их нормативно развивающиеся сверстники, у других же возникают существенные трудности, что впоследствии отражается на формировании у них таких компонентов образа Я, как перспективное Я, рефлексивное Я.

В целом у детей с расстройствами аутистического спектра, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками, недостаточно сформированы связанные с временной перспективой социально-ролевые представления, целостные прогностические представления о линии жизни и своем месте на ней, что особым образом перекликается с фрагментарностью их картины мира и специфической асинхронной направленностью формирования модели психического, находя отражение в несформированности и дисфункциональной организации компонентов образа Я.

Экспериментальная группа показала вариативность и индивидуальное своеобразие выполнения ме-

с нормативно развивающимися сверстниками, так и при индивидуальном анализе выполнения методик участниками экспериментальной группы. Следует отметить вариативность и многоликость проявлений способности проводить самопознание, формировать самоотношение, описывать себя, вставить на позицию другого, видеть себя в будущем и планировать его у детей экспериментальной группы.

При относительной сформированности в сознании детей с РАС представлений о социально-возрастных и половозрастных идентификациях, у детей с трудностями репрезентаций внутренних представлений отмечается несформированность прогностического представления о себе

При относительной сформированности в сознании детей с РАС представлений о социально-возрастных и половозрастных идентификациях, у детей с трудностями репрезентаций внутренних представлений отмечается несформированность прогностического представления о себе в контексте жизненных изменений и переходе из состояния ребенка в состояние юноши и взрослого в будущем.

в контексте жизненных изменений и переходе из состояния ребенка в состояние юноши и взрослого в будущем. Также не формируется перспектива желаемого становления в

объяснений специфики и причин подобного состояния ребенка приводит к фрагментарной рефлексии и структурированию разнообразных Я-искажений.

## Выводы

1. В данном исследовании феноменологически раскрыта специфика формирования образа Я при расстройствах аутистического спектра и сохранных интеллектуальных функциях, что расширяет подходы к изучению картины формирования личности такого ребенка в контексте

Полученные в работе данные вносят вклад в понимание искаженного варианта дизонтогенеза как комплекса нарушений, связанного, помимо специфики познавательной и поведенческой сферы, с выраженной диспропорциональностью личностного развития и асинхронностью формирования содержательной стороны самосознания в целом, образа Я и компонентов идентичности при «высокофункциональных» аутистических расстройствах.

исследования специфических закономерностей аномального развития и определения сохранных и нарушенных звеньев при такой структуре нарушения в качестве поиска опоры в развитии социализационно-адаптационных механизмов.

2. Полученные в работе данные вносят вклад в понимание искаженного варианта дизонтогенеза как комплекса нарушений, связанного, помимо специфики познавательной и пове-

денческой сферы, с выраженной диспропорциональностью личностного развития и асинхронностью формирования содержательной стороны самосознания в целом, образа Я и компонентов идентичности при «высокофункциональных» аутистических расстройствах.

3. Искажения, специфическая эмоциональная окрашенность, несформированность компонентов образа

Я у мальчиков младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра сочетаются со сформированностью и соответствием возрастной норме структурно-содержательного наполнения отдельных Я-компонентов.

4. Результаты изучения сохранности модели психического, наличия трудностей репрезентаций внутренних представлений, качественного своеобразия представлений о себе у

детей с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений расширяют теоретические представления об аутизме как искаженном варианте психического дизонтогенеза. Они подтверждают выдвинутую нами гипотезу и указывают на необходимость дальнейшего вариативного изучения специфики личностной организации таких детей в контексте выявления гендерных различий и разработки основ дифференцированного подхода к организации личностно-ориентированного взаимодействия с ними в психокоррекционном, педагогическом и воспитательном направлении.

5. Результаты данного исследования могут иметь практическое значение для организации психологической поддержки семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра без интеллектуальных нарушений, поскольку указывают на важность формирования детско-родительского взаимодействия в модуле выработки умения правдиво говорить с ребенком о его особенностях, причинах их возникновения и специфике проявлений в социальном и рефлексивном контексте.

## Литература:

- Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — Москва : Теревинф, 2018. — 272 с.
- Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. — Москва : Теревинф, 2016. — 217 с.
- Башина В.М. Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // *Детский аутизм: исследования и практика*. — Москва, 2008. — С. 75–93.
- Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафирова Е.М. Самосознание проблемных подростков. — Москва : Изд-во ин-та психологии РАН, 2007. — 332 с.
- Белоусова В.М., Дробинская А.О. Исследование образа себя у детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами // *Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. А.В. Хаустова*. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 449 с.
- Костин И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдение и попытки развития // *Дефектология*. — 2014. — № 6. — С. 38–43.
- Костин И.А. Методы и приемы развития самосознания у подростков и молодых людей с РАС // *Аутизм и нарушения развития*. — 2018а. — Т. 16. — № 4. — С. 12–16. doi: 10.17759/autdd.2018160402
- Костин И.А. Особенности волевых процессов и «правильная» социальная среда для человека с РАС // *Альманах Института коррекционной педагогики*. — 2018б. — № 34. — С. 101–107.
- Кузьмина Т.И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. — Москва: Национальный книжный центр, 2016. — 192 с.
- Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учебное пособие для вузов. — Москва: Академический проект, 2018.
- Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма. Пер. с англ. Л. Г. Бородиной. Продолжение // *Аутизм и нарушения развития*. — 2016. — Т. 14. № 3 (52). — С. 42–48. doi: 10.17759/autdd.2016140304
- Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 176 с.
- Солдатенкова Е.Н. Оценка уровня сформированности представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра // *Сибирский вестник специального образования*. — 2014. — № 1 (13). — С. 71–80.
- Солдатенкова Е.Н., Федоренко Н.Л., Хилько А.В. Развитие представлений о себе как механизм социализации детей с расстройствами аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. — 2009. — Т. 7. — № 1. — С. 13–26.

- Amaral D., Dawson G., Geschwind D. (2011). *Autism Spectrum Disorders*. Oxford University Press, USA. 1416 p. doi: 10.1093/med/9780195371826.001.0001
- Baio J., Wiggins L., Christensen D.L. et al. (2018). Center for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*, 67, 1–23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Ommeren, T. & Scheeren, A. & Begeer, S. (2016). Sex differences in the reciprocal behaviour of children with autism. *Autism*, 21. doi: 10.1177/1362361316669622.
- Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1), 37–46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Cohen S., Lombardo M., Tager-Flusberg H., Cohen, D. (Eds.). (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. OUP Oxford. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199692972.001.0001
- Bogdashina O. (2016). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: Different sensory experiences — different perceptual worlds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Frith U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 204 p.
- George, R. & Stokes, M. (2017). Gender identity and sexual orientation in autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*, 22. 1362361317714587. doi: 10.1177/1362361317714587.
- Gould, J. & Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*. 12 p.
- Lind, S. (2010). Memory and the self in autism. *Autism: the international journal of research and practice*, 14, 430–56. doi: 10.1177/1362361309358700.
- Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2013). Atypical Sense of Self in Autism Spectrum Disorders: A Neuro-Cognitive Perspective. doi: 10.5772/53680.
- Matson, M. & Matson, J. & Beighley, J. (2011). Comorbidity of physical and motor problems in children with autism. *Research in developmental disabilities*, 32, 2304–8. doi: 10.1016/j.ridd.2011.07.036.
- Mul, C. & Cardini, F. & Stagg, S. & Sadeghi-Esfahlani, Sh. & Kiourtoglou, D. & Cardellicchio, P. & Aspell, J. (2019). Altered bodily self-consciousness and peripersonal space in autism — Autism. *Autism*. doi: 10.1177/1362361319838950.
- Robinson, S. & Howlin, P. & Russell, A. (2016). Personality traits, autobiographical memory and knowledge of self and others: A comparative study in young people with autism spectrum disorder. *Autism*, 21. doi: 10.1177/1362361316645429.
- Rogers, Sally J. & Williams, Justin H.G. (2006). *Imitation and the Social Mind: Autism and typical development*. New York: Guilford Press. 466 p.
- Russell J. (1997). How executive disorders can bring about an inadequate “Theory of Mind”. *Autism as an executive disorder* / Ed. R. Russell. Oxford University Press, Oxford, 256–304.
- Wei, X. & Marder, C. (2011). Self-Concept Development of Students With Disabilities: Disability Category, Gender, and Racial Differences From Early Elementary to High School. *Remedial and Special Education*, 33, 247–257. doi: 10.1177/0741932510394872.
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness? *Autism: the international journal of research and practice*. 14. 474–94. doi: 10.1177/1362361310366314.
- Wing L. (1981). Sex ratios in early childhood autism and related conditions // *Psychiatry Research*, 5. 129–137.

## References:

- Aires E. Dzh. (2018). *A child and sensorial integration. Understanding hidden problems of development*. Moscow: Terevinf, 272 p.
- Amaral D., Dawson G., Geschwind D. (2011). *Autism Spectrum Disorders*. Oxford University Press, USA. 1416 p. doi: 10.1093/med/9780195371826.001.0001
- Appel F. (2016). *Introduction to the psychological theory of autism*. Moscow: Terevinf, 217 p.
- Baio J., Wiggins L., Christensen D.L. et al. (2018). Center for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*, 67, 1–23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1), 37–46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Cohen S., Lombardo M., Tager-Flusberg H., Cohen, D. (Eds.). (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. OUP Oxford. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199692972.001.0001
- Bashina V.M. (2008). Obshchie narusheniya psikhicheskogo razvitiya. Atipicheskie autisticheskie rasstroistva General disorders of psychic development. *Child autism: studies and practice. [Detskii autizm: issledovaniya i praktika]*. Moscow, pp. 75–93.
- Belopol'skaya N.L., Ivanova S.R., Svistunova E.V., Shafirova E.M. (2007). *Self-consciousness of problem adolescents*. Moscow: Izd-vo in-ta psikhologii RAN, 332 p.
- Belousova V.M., Drobinskaya A.O. (2016). Studying the self-imaging in primary school aged children with autistic disorders. *Complex support of children with autism spectrum disorder: acts of the I Russian scientific-practical conference / ed. by A.V. Khaustova. [Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra : sbornik materialov I vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / pod obshch. red. A.V. Khaustova]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 449 p.
- Bogdashina O. (2016). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: Different sensory experiences — different perceptual worlds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Frith U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 204 p.
- George, R. & Stokes, M. (2017). Gender identity and sexual orientation in autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*, 22. 1362361317714587. doi: 10.1177/1362361317714587.

- Gould, J. & Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*, 12 p.
- Kostin I.A. (2014). Self-consciousness of people with autism: observation and attempts at development. *Defectology [Defektologiya]*, 6, 38–43.
- Kostin I.A. (2018a). Methods and techniques of developing self-consciousness in adolescents and young adults with ASD. *Autism and development disorders. [Autizm i narusheniya razvitiya]*, 16 (4), 12–16. doi: 10.17759/autdd.2018160402
- Kostin I.A. (2018b). Specificity of willing processes and the “right” social milieu for a person with ASD. *Almanac of the Institute of correctional pedagogy. [Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki]*, 34101–107.
- Kuz'mina T.I. (2016). Psychological diagnostics of self-consciousness in people of different age groups who have intellectual disability. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 192 p.
- Lebedinskaya K.S., Lebedinskii V.V. (2018). Disorders of psychical development in childhood and adolescence: handbook for university students. Moscow: Akademicheskii proekt.
- Lind, S. (2010). Memory and the self in autism. *Autism: the international journal of research and practice*, 14, 430–56. doi: 10.1177/1362361309358700.
- Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2013). Atypical Sense of Self in Autism Spectrum Disorders: A Neuro-Cognitive Perspective. doi: 10.5772/53680.
- Matson, M. & Matson, J. & Beighley, J. (2011). Comorbidity of physical and motor problems in children with autism. *Research in developmental disabilities*, 32, 2304–8. doi: 10.1016/j.ridd.2011.07.036.
- Mul, C. & Cardini, F. & Stagg, S. & Sadeghi-Esfahlani, Sh. & Kiourtsoglou, D. & Cardellucchio, P. & Aspell, J. (2019). Altered bodily self-consciousness and peripersonal space in autism — Autism. *Autism*. doi: 10.1177/1362361319838950.
- Neison B. (2016). On the key problems of autism. Sensorial aspects of autism. Transl. from Eng. by L.G. Borodina. Continuation. *Autism and development disorders. [Autizm i narusheniya razvitiya]*, 14, 3 (52), 42–48. doi: 10.17759/autdd.2016140304
- Ommeren, T. & Scheeren, A. & Begeer, S. (2016). Sex differences in the reciprocal behaviour of children with autism. *Autism*, 21. doi: 10.1177/1362361316669622.
- Robinson, S. & Howlin, P. & Russell, A. (2016). Personality traits, autobiographical memory and knowledge of self and others: A comparative study in young people with autism spectrum disorder. *Autism*, 21. doi: 10.1177/1362361316645429.
- Rogers, Sally J. & Williams, Justin H.G. (2006). *Imitation and the Social Mind: Autism and typical development*. New York: Guilford Press. 466 p.
- Rumyantseva T.V. (2006). Psychological counselling: diagnosing relations in a couple. Saint-Petersburg: Rech', 176 p.
- Russell J. (1997). How executive disorders can bring about an inadequate “Theory of Mind”. *Autism as an executive disorder* / Ed. R. Russell. Oxford University Press, Oxford, 256–304.
- Soldatenkova E.N. (2014). Evaluating the level of self-perception in children with autism spectrum disorder. *Siberian bulletin of special education. [Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya]*, 1 (13), 71–80.
- Soldatenkova E.N., Fedorenko N.L., Khil'ko A.V. (2009). Development of self-imagining as a mechanism of socialization in children with autism spectrum disorder. *Autism and development disorders. [Autizm i narusheniya razvitiya]*, 7 (1), 13–26.
- Wei, X. & Marder, C. (2011). Self-Concept Development of Students With Disabilities: Disability Category, Gender, and Racial Differences From Early Elementary to High School. *Remedial and Special Education*, 33, 247–257. doi: 10.1177/0741932510394872.
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness? *Autism: the international journal of research and practice*, 14, 474–94. doi: 10.1177/1362361310366314.
- Wing L. (1981). Sex ratios in early childhood autism and related conditions // *Psychiatry Research*, 5, 129–137.