РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Пленсковская А.А.

Способность понимать ментальные состояния у детей с расстройством аутистического спектра. Обзор исследований

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/sciencepublic-04-11-2020-12

idsp sciencepublic-04-11-2020-12

Аннотация

В статье рассматриваются основные нарушения социального взаимодействия, коммуникации и символизации у детей с РАС. Рассмотрены концепции, в частности «theory of mind», или «модель психического», влияющие на способность распознавать ментальные состояния у детей. Представлен обзор исследований способности понимать ментальные состояния в норме и при РАС, а также ее связи с другими факторами.

Ключевые слова: модель психического, репрезентация, расстройства аутистического спектра

Abstract

The article examines the main violations of social interaction, communication and symbolization in children with ASD. The concepts, in particular the “theory of mind”, that influence the ability to recognize mental states in children are considered. The article provides a review of studies on the ability to understand mental states in health and in ASD, as well as its relationship with other factors.

Keywords: theory of mind, representation, autism spectrum disorder

Нарушения в сфере социального взаимодействия являются одними из ключевых при диагностике расстройств аутистического спектра. [1, 12] Вместе с тем с успешной социальной адаптацией всё чаще связывают способность понимать ментальные состояния, и всё больше исследований посвящают влиянию социального познания на адаптацию и просоциальное поведение у детей и подростков. [11, 16, 17] С другой стороны, не до конца остается решенным вопрос об участии когнитивных процессов в построении репрезентаций ментальных состояний других людей в процессе общения. [7]

Уже с самого рождения у детей может отмечаться частичная или полная неспособность к установлению социальных контактов. [4] Однако, аутизм может иметь различные проявления, что означает существование множества форм поведения, возникающих в силу сходного глубинного нарушения. Многолетние исследования позволили конкретизировать особенности, так или иначе обнаруживающиеся при всех видах РДА. Среди них выделяют проявления отрешенности, недостаточную потребность в общении, стремление к постоянству окружающей среды, своеобразные страхи, специфическую речь, стереотипии, интеллектуальную и эмоциональную-личностную неравномерность. [2, 5, 6, 11, 12]

Неизменными при диагностике РДА остаются представления о классической триаде нарушений, предложенной L. Kanner: качественные ухудшения в сфере социального взаимодействия, воображения, вербальной и невербальной коммуникации, а также крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов. [1] В психологической классификации РДА, предложенной Никольской О.С., описаны 4 группы аутизма, которые не только различаются по демонстрируемому поведению, но

также представляют разные ступени развития взаимодействия со средой и людьми: от полного отсутствия потребности в контакте, отрешенности, преобладания многочисленных стереотипов (в т.ч. тотальная ригидность в отношениях с близкими) к преобладанию сверхценных интересов, повышению влечений, невозможности уступить, учесть интересы другого, к стремлению выработать социально положительные стереотипы поведения. [6]

Трудности социализации детей с РАС проявляются в недостаточном понимании норм социального взаимодействия, нарушении способности устанавливать дружеские связи, выстраивать игру с партнерами, отсутствии или нарушении подражания, искаженном поиске утешения в момент страдания. [1, 4, 6] Также наблюдаются трудности коммуникации в виде невозможности вступать в беседу, поддерживать разговор с другими людьми, учитывать интересы и намерения собеседника. Аутичные дети предпочитают говорить исключительно о собственных интересах, у них возникают сложности с пониманием невербальных сигналов другого человека, установлением зрительного контакта, а также с тем, чтобы адекватно начать и закончить разговор. [13] Нарушения символизации у детей с РАС наблюдаются в нарушениях игровой деятельности: неспособности к символической игре, её стереотипности, неспособности принять на себя роль и трудностях построения диалогов, трудностях разворачивания смыслового плана игровых действий. [1, 9] Кроме того, было отмечено, что дети с аутизмом ограниченно либо совсем не понимают шутки, иносказания, метафоры. [1]

Однако, имеющиеся нарушения не носят столь глобального характера. Формирование благоприятной для развития социальной среды позволяет аутичным детям становиться более гибкими, выносливыми и понимающими. При решении задач социализации выделяют следующие направления [3]: 1) формирование адекватного социального поведения и необходимых социальных навыков; 2) помощь в дальнейшем осмыслении внутреннего мира: как собственного, так и других людей. Помощь в осмыслении отношений между ними, в формировании более сложной и целостной картины мира.

Данные направления оказываются неотрывно связаны с развитием способности к пониманию ментальных состояний – как своих, так и других людей.

Одним из ярких направлений, призванных объяснить особенности социального взаимодействия, коммуникации и символизации при РАС с позиций нарушения способности понимать ментальные состояния, стала концепция «модели психического», или «theory of mind» (далее ToM). ToM описывают как систему знаний и допущений о существовании у себя и другого непосредственно ненаблюдаемых ментальных состояний – мыслей, чувств, намерений и т.д. Такая система знаний позволяет предсказывать, а также объяснять поведение другого. [7] Объясняя аутизм с позиций ToM, ученые предполагают, что у людей с аутизмом утрачивается способность представлять себе внутренние переживания, или формировать метарепрезентации, что говорит об ослаблении определенных способностей к социальному взаимодействию. [1]

В настоящее время собрано множество данных об особенностях ToM у детей с РАС. Однако данный подход к изучению метарепрезентаций и поведения не является единственным: исследования ведутся с опорой на концепции ментализации, эмоционального и социального интеллекта.

С позиций концепций позиции ментализации было обнаружено, что у младших и старших подростков-школьников присутствует положительная динамика способности к ментализации по мере взросления как для имплицитного, так и для эксплицитного компонентов. В отношении семейных и интерперсональных факторов

ментализации у старших и младших подростков было выявлено, высокий уровень социальной поддержки и социальной интеграции подростка в обществе предсказывает высокую способность к имплицитной ментализации. Также было выявлено, что чем выше уровень коммуникативных дисфункций в семье (запрет на открытое выражение чувств, фиксация на негативных переживаниях, завышенные требования к подростку), тем ниже у подростка способность к имплицитной ментализации, а именно, к определению психического состояния другого человека по мимике. [8]

В исследовании связей ТоМ с выбором коммуникативного партнера и информационной успешностью коммуникации у дошкольников было выявлено, что дети 6 лет чаще, чем 4-летние, выбирают объекты, обладающие релевантными задаче ментальными свойствами и поведенческими характеристиками. Также обнаружена взаимосвязь между показателями понимания ложных ожиданий («false belief task») и показателями информационной успешности пересказов, что говорит о важной роли (для становления ТоМ) способности к формулировке и передаче более адаптированных для собеседника сообщений. [10]

В исследовании Peterson с позиций концепции эмоционального интеллекта была предпринята попытка ответить на вопросы о том, являются ли дети с РАС менее эмпатичными по сравнению с детьми с нормативным развитием, и, влияют ли индивидуальные различия в понимании ментальных состояний у детей с РАС на поведенческую эмпатию. Результаты исследования с участием детей в возрасте 10-11 лет показали, что дети с РАС были значительно менее сопереживающими, по словам учителей, чем дети с нормативным развитием. Однако это не было связано с более медленным развитием модели психического. [14] Исследование Rowl с соавторами, направленное на изучение связи агрессии и эмпатии у детей в возрасте от 3 до 12 лет, показало, что сочетание плохой регуляции эмоций и нарушения понимания чужих эмоций связано с агрессивным поведением детей с РАС, при этом реактивная агрессия была негативно связана с аффективной эмпатией у детей с нормативным развитием, но эта связь была позитивной для детей с РАС. [15] В контексте исследования ТоМ Altschuler с соавторами получили схожие результаты. Выделив три компонента ТоМ – когнитивный, аффективный и спонтанный, предназначенный для автоматической идентификации содержания социальной ситуации, они обнаружили, что у детей с РАС 7-11 лет с нормальным интеллектом уровень аффективного компонента ТоМ предсказывает тяжесть нарушений социального функционирования, в то время как когнитивный компонент не обнаружил подобного влияния. Этот факт говорит в пользу того, что дети с РАС используют компенсаторные стратегии для определения психических состояний других людей. [11]

Имеющиеся данные не в полной мере объясняют специфику социального взаимодействия и коммуникации детей и подростков с аутизмом. Задания на выявление способности к репрезентации ментальных состояний часто требуют использования других способностей – речи, памяти, внимания. Ослабление в одной из этих сфер может привести к невыполнению заданий, что нельзя считать проявлением нарушений внутренних репрезентаций. Не все исследования подтверждают тот факт, что дефицит ТоМ является первичным в нарушении социального взаимодействия при РАС. [18] Невыполнение тестов ТоМ детьми с РАС часто связывают со специфической организацией тестирования, с нарушениями прагматического аспекта речи, с отсутствием мотивации к выполнению, с нарушениями функций программирования и контроля, а также распознавания лицевой и голосовой экспрессии. [1]

Таким образом, зарубежные исследования выявляют определенное влияние когнитивных факторов на выполнение заданий на репрезентацию внутренних состояний, однако их роль не оказывается решающей. Существует потребность в более

тонком исследовании нарушений способности к репрезентации ментальных состояний у детей и подростков с РАС с использованием различных инструментов, измеряющих как уровень внутренних репрезентаций, так и когнитивного функционирования.

1. Аппе Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма // пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – М.: Теревинф, 2016. – 216 с.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб. Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. С. 154–165.
3. Костин И.А. Сопровождение взросления людей, страдающих аутистическими расстройствами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 116–127.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм // М.: Просвещение, 1989. – 95 с
5. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. // М., 1990.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи // Теревинф; Москва; 2007
7. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009
8. Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе [Текст] / под ред А.Б. Холмогоровой. — М.: НЕОЛИТ, 2016. — 312 с
9. Туревская Р.А., Банникова И.М. Регрессивные явления в условиях игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 1. С. 64–79. doi:10.17759/cpp.2016240105
10. Уланова А.Ю., Сергиенко Е.А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 1. С. 60–72.
11. Altschuler, M., Sideridis, G., Kala, S. et al. J Autism Dev Disord (2018) 48: 3945. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3663-1>
12. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a ‘theory of mind’? Cognition, 1985, 21(1), 37–46.
13. Frith U. Autism: explaining the enigma.// Blackwell, 1989
14. Peterson C. Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. // International Journal of Developmental Neuroscience. – 2014 – Вып.39. – С.16-21.
15. Pouw L. B. C., Rieffe C., Oosterveld P., Huskens B., Stockmann L. Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD // Research in Developmental Disabilities. – 2013. - №34. – С.1256-1266
16. Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J. et al. Curr Psychol (2018) 37: 82. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9492-5>
17. Sodian B. The development of deception in young children // British Journal of Developmental Psychology. 1991. V. 9. P. 173-188.
18. Van de Cruys S, Evers K, Van der Hallen R, Van Eylen L, Boets B, de-Wit L, Wagemans J. Precise minds in uncertain worlds: Predictive coding in autism. // Psychological Review. 2014