

**Полукарова Юлия Олеговна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-98212

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ  
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
ПО МАТЕРИАЛАМ ОПИСАНИЯ СЛУЧАЕВ**

**Аннотация:** *обсуждается актуальность изучения переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра. Дается теоретическое обоснование данной проблемы, а также рассматривается сложность изучения данной модальности у детей с расстройством аутистического спектра. Обсуждаются причины, по которым необходимо изучать проблему переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра. Описываются переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра на материале двух кейсов.*

**Ключевые слова:** *переживание времени, восприятие времени, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение.*

Восприятие времени – сложный процесс, постепенное развитие которого обусловлено разными факторами (психическими, социальными, физиологическими и др.). Существование различных форм восприятия времени, выявленные исследователями, таких как биологическое время, индивидуальное [4, с. 126], социальное, биографическое время, говорит о многофакторности и многогранности человеческой психики, а также о том, что восприятие времени носит зачастую глубоко субъективный и индивидуальный характер. Большое количество экспериментов, исследующих восприятие длительности временных отрезков, показало, что переоценка или недооценка временных событий зависит не только от ситуации, в которой находится испытуемый, но в большей степени от его

физического состояния и эмоционального настроения. Г. Хогланд [18, с. 774] выдвигал свою биологическую гипотезу восприятия времени, опираясь на физиологическое состояние своей жены в момент исследования (он просил ее оценить минуту при гипертермии и гипотермии – данные были полярны). Р. Орнштейн [18, с. 777] доказал, что максимальная «заполненность» временного интервала событиями воспринимается как более длительная, чем интервал, заполненный минимальными стимулами (событиями). Данные исследования показывают, что биологическое восприятие времени, его ощущение и переживание на физиологическом и психическом уровнях являются базисом для формирования переживания времени, индивидуального, биографического, исторического и т. д.

Изучение переживания времени у детей проводится редко [3; 6], зачастую проверяется лишь понятийный аппарат (определение сезонов, частей суток, последовательность дней недели и месяцев), сформировавшийся у ребенка к поступлению в школу, но эти данные недостаточны, чтобы понять, насколько точно и целно ребенок воспринимает данную модальность. При этом внутренняя репрезентация и переживание времени, влияющая на дальнейшее формирование учебного поведения: внутреннюю мотивацию, усидчивость, усердие, способность к выполнению пула заданий в течение обозначенных интервалов, очень важна.

Восприятие времени детьми младшего возраста с расстройством аутистического спектра является малоизученной темой [11]. Актуальность данного исследования определена тем, что проблема расстройств аутистического спектра остро стоит в настоящее время и вызывает озабоченность специалистов. По данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США, опубликованным в 2020 году – расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у каждого 54-го ребенка, что на 10% больше, чем по статистике 2018 года [19]. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дает несколько другие данные: 1 ребенок на 160 детей, тем не менее, это достаточно большой процент детей и семей, которым нужна помощь специалистов [7].

Известно, что у детей с РАС имеется своеобразие восприятия окружающего мира в целом. Особенности восприятия сенсорных стимулов разными видами модальности: аудиальной, визуальной, кинестетической – влияют на речевые функции, мыслительные процессы, длительность удержания внимания, способность запоминания, а также коммуникативные навыки и социальное взаимодействие [15]. Множественные психологические и нейропсихологические исследования, проводимые в данной области, обнаруживают особенно грубо страдающей именно перцептивную сферу пространственно-временных отношений. Дети с РАС обладают несколько иным восприятием топологических свойств объекта, в том числе и по причине особенности формирования зрительного гнозиса, что в дальнейшем и приводит к нарушениям процессов формирования стойкости и произвольности восприятия [12]. Также при уровне подходе, описанном О.С. Никольской с соавторами [14], мы можем видеть характерные психоэмоциональные особенности, присущие детям с РАС (к примеру, тревожные проявления, эмоциональную расторможенность, страхи чего-то нового, неизвестного, нервную истощаемость и утомляемость), которые переходя от одной группы к другой [14, с. 37] меняют интенсивность в большую или меньшую сторону.

Кроме того, дети с РАС имеют достаточно разный интеллектуальный уровень и степень глубины дефекта [14], что в некоторых случаях делает недоступным исследование восприятия индивидуального времени, вследствие невербальности или тотальной отчужденности ребенка.

Такое сложное и многогранное явление, как восприятие и переживание времени у детей с РАС важно изучать, так как, в первую очередь, изучение восприятия времени важно для получения и структуризации системных знаний о детях с РАС и специфичности их восприятия окружающей реальности. Во-вторых, помимо теоретической значимости мы имеем значимость практическую, так как в работе психолога важно выявить различные дефициты в сенсорно-перцептивной системе для их успешной коррекции. В-третьих, практическая целесообразность данного исследования заключается в том, что в повседневной жизни нам важно

обучить детей с РАС пользоваться календарями, планерами, часами, таймерами, секундомерами и другими приспособлениями, из которых мы получаем информацию для самостоятельной организации, планирования и прогнозирования событий.

В нашем исследовании применялась методика case-study [13] с использованием метода наблюдений за детьми, методики семантического дифференциала, методики рисуночных тестов, метафор и ассоциативных рядов; нами также была использована методика Иншаковой-Колесниковой (для исследования понятийного аппарата представлений о времени), методика определения субъективной минуты в покое и при осуществлении деятельности, а также беседа с родителями.

В настоящее время исследование имеет статус незавершенного, и в статье мы представили качественный анализ двух случаев.

#### *Кейс №1.*

А.Б. 9 лет, РАС. Воспитывается в полной семье, состоящей из 4 человек, есть младший брат 2-х лет.

По словам матери, А. имеет своеобразные достаточно узкие интересы в игре, в общении, также при гипервозбуждении проявляются различные стереотипии и аутостимуляции (трясет руками у лица, прыгает на одном месте, ходит по комнате без остановки). Имеет сложности в общении с одноклассниками и другими сверстниками, в том числе и из-за завышенной самооценки.

А. объясняет свою необщительность с одноклассниками тем, что с ними не о чем говорить. Хотя при этом в нем присутствует здоровый интерес к их деятельности. Также у А. есть чувство азарта: когда речь заходит об успеваемости, он старается во всем быть первым.

А. высоко интеллектуален, разбирается в поездах, картах метро других городов, а также интересуется созданием алфавитов и письменных знаков у разных народов. Любит фантазировать и воображать различные миры, продумывает все до мельчайших подробностей, придумывает расы, живущие в этом мире, названия городов и письменность. В некотором плане данные увлечения, а также постоянное составление арифметических и геометрических прогрессий дают нам

картину специфических персевераций, из которых сложно переключиться на другую игру или выполнение школьных заданий.

В сюжетно-ролевой игре А. – ведомый, ему больше доставляет удовольствие сам этап подготовки к игре. Он очень долго сочиняет специальные правила и табу в игре, так что сверстники могут начать играть без него. Такое же поведение заметно на уроках и на занятиях с психологом. При предъявлении инструкции или письменного задания А. может долго рассказывать про шрифт, которым он напишет ответ, цвет карандаша; он расскажет, как это слово переведется на его придуманный язык, в итоге на выполнение задания А. тратит очень много времени и сил, а темп выполнения снижается.

А. тревожно относится к «чужим взрослым»: при встрече с новым педагогом он может долго не говорить, смотреть в пол, затем, если педагог дает интересные задания, А. «оттаивает» и присоединяется к выполнению.

Тест на ориентацию в пространстве по методикам Иншаковой – Колесниковой [9], а также по методике Семаго [16] выполнен хорошо, затруднений не возникло, при этом вне диагностических мероприятий, на обычном занятии А. произвольно может путать лево и право.

В том, что касается восприятия времени как измеряемой величины, уровня понятийности в вопросах о сменяемости сезонов, изменения времени суток, давности событий, а также их прогнозирования, А. разбирается достаточно хорошо. А. легко запоминает даты определенных значимых для него событий, в некоторых случаях может назвать даже часы (например, рассказал, что летал на море 2 года назад и вылет был в 19.50). После использования определенных методик, мы решили выяснить субъективное восприятие времени и индивидуальное воззрение на данный вопрос. Мы попросили А. нарисовать рисунок на тему «время», как он понимает, что это такое. Надо сказать, что мы и ранее подозревали у А. фанатичную зависимость и заостренность внимания на этом вопросе.

Так, при первой встрече с матерью А. она рассказала, что А. очень расстраивается, если распланированный день идет не так, при этом он может переживать даже за те события, которые его затрагивают лишь косвенно. Например, А. очень

переживал, когда у его бабушки отменился плановый визит к врачу, А. недоуменно спрашивал бабушку, почему же она не пошла к врачу, несколько раз за день, и все ее объяснения его не устраивали. В этот день у А. наблюдалась эмоциональная лабильность, расторможенность, невнимательность. В течение всего дня А. говорил об этой ситуации, что мешало ему делать уроки и заниматься другой деятельностью.

Такие тяжелые переживания, казалось бы из-за пустяка, влекут за собой неприятные последствия, выражающиеся в тревожности, страхах, истерических припадках. Такая уязвимость перед неожиданностями говорит нам о его гиперчувствительности в модальности восприятия времени.

Рисунок А. на тему «Время» (*рис. 1*) как раз показал нам уникальность его восприятия времени. На рисунке представлена прогрессия временных интервалов в различной цветовой гамме. А., показывая мне данный рисунок, сказал: «Я хочу тебя научить определять время с помощью цвета». То есть в его понимании временные интервалы имеют свой определенный цвет и только ему понятную длительность. Интервалы времени А. начал с обозначения промежутка нулевой длины, так он показал, как воспринимает мгновение. Розовым обозначил интервал, когда находится в школе 2 ч 2 мин – 4 ч 44 мин. Красно-черным он изобразил интервал времени, в котором его мама на работе: 4 ч. 44 мин – 8 ч. Также А. очень долго и подробно рассказывал про другие интервалы, интервал, 1мес.1сек-1 год – это его восприятие длительности года. На этом интервале А. остановился и спросил: «Дальше уже будет вечность?». Таким образом, мы предварительно можем допустить, что дальше года А. не может представить длительные интервалы, потому что год – это уже очень долгий срок в его восприятии.

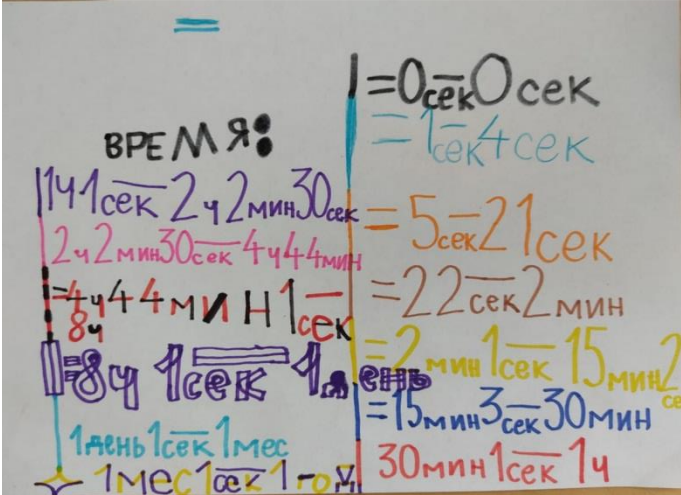


Рис. 1

При проведении методики ассоциативного ряда мы выяснили, что А. ассоциирует время с Космосом, Самолетом, Часами, Минуттой, Секундой, Цифрой. По результатам проведения методики метафор А. сравнивает время с Водой, Течением, Тягучестью.

По результатам рисуночного теста можно сказать, что у А. имеются особенности в восприятии и переживании времени, синестезия времени с цветом, а также другие заостренности на времени, что может не только быть положительным фактором в дальнейшем развитии, например: умение самостоятельно прогнозировать и планировать события, но и иметь негативные стороны: повышенная тревожность, страх опоздания, страх неуспеха в учебной деятельности. Все это глубоко влияет на формирование здорового мотивационного звена личности, длительность удержания внимания и другие паттерны учебного поведения.

*Кейс №2.*

А.Я. 8 лет, РАС. Я. воспитывается в полной семье из 4-х человек. Есть младшая сестра 3-х лет.

Мать рассказывает о Я. как о добром, бесконфликтном ребенке, у которого есть небольшие проблемы при общении со сверстниками, а также застревания на определенных темах. К примеру, Я. очень любит мультфильмы-страшилки, компьютерную игру «Майнкрафт» и часами может обсуждать эти темы.

Я. обладает хорошими знаниями об окружающем мире, также он хорошо ориентируется в пространстве не только своего тела, но и в окружающем его.

Речь Я. богата и хорошо развита, но все же, имея некоторые пробелы в знаниях скорее вследствие незаинтересованности и индифферентности, Я. не всегда может своими словами пересказать рассказ или составить рассказ по картинкам. При этом в тех темах, которые ему интересны, он легко сочиняет истории или объясняет суть происходящих событий. Иногда в речи присутствует бессмыслица, а если его попросить объяснить, о чем он сейчас говорит, Я. конфузится: таким образом, здесь мы видим проявление самокритичности и самоанализа.

При ярких эмоциональных впечатлениях, особенно, если Я. нравится определенное упражнение или деятельность на занятии, у него проявляются стереотипичные движения (прыгает, хлопает в ладоши).

Также у Я. периодически возникают моменты дурашливости и нежелательного поведения. Он может не выполнять инструкции, выйти из-за стола и лечь на пол, безостановочно и театрально смеяться. Данное поведение рассматривается нами как проявление негативизма к учебной деятельности. Предъявление более интересных, захватывающих заданий в игровой форме совместно с мотивирующим стимулом зачастую решает эту проблему.

Я. часто отвлекается, не способен удерживать внимание на долгое время, максимально – 10 минут (выполнял корректурную пробу).

При беседе с матерью Я. было выяснено, что у Я. часто нет структуры или плана дня. Я. знает, что в будни он идет в школу, а в определенные дни на кружки, но вследствие малого уделения внимания темам: «дни недели», «месяцы», он может не знать, в какой день у него кружок или занятия с психологом. И часто новость о том, что он идет куда-то сегодня заниматься, обескураживает Я.

Индивидуальное восприятие времени у Я. складывается из ярких событий: дни рождения, новый год, праздники в школе или другие мероприятия, где Я. получает много хороших впечатлений. При исследовании субъективного восприятия времени у Я. с помощью методики метафор и ассоциативных рядов было выявлено, что Я. очень плохо понимает такую абстракцию как время. Из ассоциаций Я. назвал лишь: часы, час, секунда, 1 миллиард минут. Метафоры к



«времени» Я. пытался придумать, обсуждая тему мультфильмов и игры: он нерешительно сказал, что Время похоже на героя мультфильма, потому что оно очень быстрое.

Рисунок на тему «Время» (рис. 2) также говорит нам об очень узких представлениях: Я. изобразил циферблат часов без цифр, при этом он объяснил, что данные часы висят в Лондоне на «Биг-Бэне».



Рис. 2

Применялась также методика измерения отрезка времени в период деятельности. На вопрос: «Как ты думаешь, как долго мы уже занимаемся?», заданный через 20 минут после начала занятия, Я. ответил: «Уже очень долго, миллиард минут! Я уже очень хочу домой».

После 5 минут выполнения одного задания на вопрос: «Как долго ты выполняешь это задание?» – Я. ответил: «Очень долго, мне кажется, уже 2 часа прошло». Тут мы видим подтверждение когнитивной теории Р. Орнштейна [18, с. 778], что при разной заполненности промежутков времени событиями, время воспринимается по-разному. Орнштейн утверждал, что при большей заполненности времени время течет намного быстрее. В нашем случае мы можем сказать, что Я. предъявлялось несколько заданий, на выполнение которых ему требовалось от 2 до 5 минут, темп работы к 3 заданию у Я. снизился и он откровенно лежал на столе. То есть заполненность нашего временного отрезка событиями оказалась мала и восприятие времени данного интервала было сильно переоценено.

Данные, полученные в результате исследования, говорят нам о том, что Я. имеет общие представления о времени, как об измеряемой величине, у него есть знания о сменяемости сезонов, о давности событий, о последовательности дней недели и месяцев. При этом данные знания не структурированы и не систематизированы, так как Я. не умеет ими пользоваться на практике.

Хотелось бы сказать, что многие родители и педагоги в теме развития восприятия времени видят лишь механическое заучивание названий дней недели и месяцев, не обучая при этом ребенка пользоваться ими. Это приводит к диссонансам между реальным знанием и заученным. Ребенок не в силах решить логическую задачу: «если сегодня понедельник, то вчера был ...?», потому что заученная последовательность дней не может трансформироваться в другой порядок. В то же время хаос знаний, наложенный на субъективное переживание времени, дает нам картину дезорганизованности, недисциплинированности, отсутствия мотивации. Ребенок не может прогнозировать окончание занятия, не может определить примерное время, которое ему требуется для выполнения задания. Отсюда выступают проблемы с почерком, письмом, чтением [8]. Ребенок торопится там, где есть время, и медлит, там, где на выполнение задания есть ограниченный интервал.

#### *Заключение.*

Специфика восприятия времени у детей с РАС отражает на себе общие особенности их восприятия окружающей среды.

Два эти случая полярны между собой и дают нам картину вариантов крайней акцентуированности личностных черт. В одном случае ребенок слишком много внимания уделяет вопросу отслеживания временных отрезков, переживает, если его распорядок дня нарушен, становится при этом эмоционально лабильным и тревожным. В другом случае, наоборот, теме времени не придается особенного значения. Ребенок, употребляя в речи темпоральную терминологию, не понимает ее смысла, нет структурированности дневного плана действий и деятельности. Ребенок не знает, где он окажется вечером: на кружке или дома. Это в свою очередь влияет на эмоциональное состояние. Ребенок часто испытывает

стресс и вполне не удивительно, что у него отсутствует мотивация на занятии [14, с. 123].

Без сомнения, данные, полученные в результате исследования, требуют глубокого анализа, а также проведения исследования на большем количестве респондентов для надежности и валидности исследования. Но уже сейчас, даже на примере этих двух кейсов, разница в восприятии времени и его своеобразном переживании детьми с РАС очевидна. В дальнейшем мы планируем проводить более детальное обследование детей, полагаясь на методологию триангуляции [10].

### ***Список литературы***

1. Артемова Е.Э. Особенности поведения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, Е.В. Исаева // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во ГБОУ «Школа №1708», 2017.
2. Бабич Е.Г. Особенности восприятия у дошкольников с расстройством аутистического спектра / Е.Г. Бабич // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во: ГБОУ «Школа №1708», 2017.
3. Балашова Е.Ю. Возрастные различия в восприятии и переживании времени / Е.Ю. Балашова, Л.И. Микеладзе // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, №30. – С. 9.
4. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1981.
5. Бурлакова Н.С. Метод формулирования случая в практико-ориентированном исследовании / Н.С. Бурлакова, Ю.Н. Федорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Том 24, №1. – С. 109–129. – doi: 10.17759/cpp.2016240108 (дата обращения: 23.03.2021).

6. Вяхирева И.Ю. О некоторых особенностях оценки временных интервалов в младшем школьном возрасте / И.Ю. Вяхирева, Е.Ю. Балашова // Журнал практического психолога. – 2009. – №. 1. – С. 101–111.

7. Всемирная организация здравоохранения. Шестьдесят седьмая сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения. А67/17. Пункт 13.4 предварительной повестки дня 21 марта 79 2014 г. Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра.

8. Защирина О.В. Пространственно-временные представления как основа формирования навыков письма у детей с задержкой психического развития / О.В. Защирина, О.Л. Курчигина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: 12. – 2012. – Вып. 1. – С. 9–16.

9. Иншакова О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.

10. Кошарная Г.Б. Триангуляция как способ обеспечения валидности результатов эмпирического исследования / Г.Б. Кошарная, В.П. Кошарный // Известия вузов. Поволжский регион. Серия: Общественные науки. – 2016. – №2 (38) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trianguulyatsiya-kak-sposob-obespecheniya-validnosti-rezultatov-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 27.03.2021).

11. Мальцева Н.А. Представления о времени у подростков с расстройствами аутистического спектра: дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Мальцева; Институт коррекционной педагогики РАО. – М., 2019.

12. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: дис. ... канд. психол. наук / Н.Г. Манелис; Моск. гос. университет. – М., 2000.

13. Михайлов А.С. Кейс-стади – исследовательская стратегия или метаметод? / А.С. Михайлов // Экономика и социум. – 2014. – №3 (12), июль – сентябрь. – С. 543–551 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://a78cf8ac->

3ef5–4670–8fcd-

a900ec94fdfb.filesusr.com/ugd/b06fdc\_460f15400493497482b3fe69a0f005cd.pdf?index=true (дата обращения: 23.03.2021).

14. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во: Теревинф, 2017. – 288 с.

15. Натарова К.А. Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты) / К.А. Натарова, А.В. Семке, Е.В. Гуткевич. – Томск: Изд-во «Иван Фёдоров», 2012. – 192 с.

16. Семаго Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005.

17. Харламенкова Н.Е. Case study как метод исследования личности / Н.Е. Харламенкова // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/exp\\_collection/issue/34798\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34798_full.shtml) (дата обращения: 23.03.2021).

18. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие / Х.Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.: ил.

19. Hodges H., Casey F., Neelkamal S. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation // Translational Pediatrics [Online], 2020. – Vol. 9. – Suppl. 1. – P. S55–S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09.