

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

М.В. Швед¹, Ю.А. Корневская²

¹Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова,

²Средняя школа № 43 г. Витебска имени М.Ф. Шмырёва

Изучением особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), в том числе формирования компонентов учебной деятельности, занимались ряд отечественных и зарубежных исследователей: В.М. Башина, И.В. Ковалец, Е.А. Лемех, М.Ю. Веденина, К.Н. Виноградова, С.А. Морозов, О.С. Никольская, А.В. Хаустов, К. Гилберг, Т. Питерс и др.

Обучение детей с РАС возможно только с учетом их особых образовательных потребностей, которые обуславливают необходимость создания специальной адаптивной образовательной среды, в том числе с учетом специфики их учебной деятельности (А.В. Хаустов).

В рамках мотивационного компонента обучения детей с РАС выявлено, что большинство мотивов, которые являются значимыми для детей младшего школьного возраста, (чувство долга, желание заслужить похвалу педагога, стремление утвердиться в классе, желание получить хорошую оценку и порадовать родителей) практически не существуют [1].

Познавательный интерес у детей рассматриваемой категории, как правило, значительно снижен, что затрудняет его использование в качестве ведущего мотива учебной деятельности. Этот интерес побуждает ребенка не на интеллектуальные усилия, а на определенные моторные действия (достать, открыть, разломать и др.), что присуще ребенку более младшего возраста.

Содержательный компонент учебной деятельности детей с РАС целесообразно разрабатывать индивидуально, отмечает А.В. Хаустов. Автор утверждает, что программа должна зависеть от возможностей ребенка на основе общеобразовательной и специальной программы, а также программ интенсивной педагогической коррекции [2].

Специфика процессуального компонента (способы выполнения учебной деятельности) детей с РАС связана с особенностями их восприятия и переработки информации. Данный компонент должен содержать особые средства коммуникации и пространственно-временного структурирования, к которым привык ребенок [3].

И.С. Сорокин указывал, что удачное сочетание трех компонентов учебной деятельности детей с РАС имеет целью постепенное формирование у ребенка внутренней потребности к познавательной самостоятельности, что является сложной задачей, для самостоятельного достижения результата нужна особая сосредоточенность умственных и волевых усилий [4].

Целью нашего исследования является выявление особенностей сформированности компонентов учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в сочетании с РАС.

Материал и методы. Экспериментальное исследование проводилось с февраля 2024 года по март 2024 года в ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». В группу испытуемых вошли 10 учащихся младших классов первого отделения специальной школы (с диагнозом РАС). Для исследования особенностей сформированности компонентов учебной деятельности были разработаны диагностические задания по изучению:

– понимания и выполнения устной двухступенчатой инструкции без параллельной письменной инструкции и наличия образца/схемы выполнения;

–выполнения вербального задания без дополнительной визуализации и возможности использования письменного текста;

–выполнения большого по объему вербального задания (в том числе с использованием метафоры) без дополнительной визуализации и использования индивидуальных стимульных материалов.

–понимания и выполнения ребенком устной инструкции без параллельной письменной инструкции при наличии объективных сложных слов для восприятия и понимания при отсутствии дополнительной визуализации.

–выполнения большого по объему вербального задания с многоступенчатой инструкцией без образца и схемы выполнения.

Результаты и их обсуждение. Общий процент выполнения диагностических заданий составил только 31,3%. Наименьшие трудности вызвало диагностическое задание с устной двухступенчатой инструкцией без параллельной письменной инструкции и наличия образца/схемы выполнения, но на наглядной основе – 47,5% от общего объема. Самым сложным оказались задания: на выполнение большого по объему вербального задания с многоступенчатой инструкцией без образца и схемы выполнения (22% правильного выполнения от общего объема задания); на изучение особенностей понимания и выполнения ребенком устной инструкции без параллельной письменной инструкции при наличии объективных слов для восприятия и понимания при отсутствии дополнительной визуализации (также 22 %); без дополнительной визуализации и возможности использования письменного текста – 24,5% правильного выполнения от общего объема. Необходимо отметить, что наблюдалось возрастание усталости и снижения концентрации внимания по мере выполнения заданий, что также могло сказаться на качестве выполнения последней диагностической пробы.

Качественный анализ процесса выполнения диагностических заданий позволил сделать следующие выводы. У участников констатирующего эксперимента выполнение задания по устной двухступенчатой инструкции без параллельной письменной инструкции и наличия образца/схемы выполнения вызвало наименьшее затруднение, однако им требовалось многократное повторение инструкции. Отсутствие параллельной письменной инструкции и образца/схемы выполнения задания крайне затрудняло восприятие и запоминание двухступенчатой инструкции.

Проявлялись различные специфические особенности восприятия инструкции и выполнения задания. Так, Алина Г. пыталась делать зарисовки/пометки карандашом по ходу чтения рассказа, что свидетельствует о стремлении к получению дополнительной визуализации материала. Испытуемый Захар Ч., прослушав текст, сказал: «Я люблю лето» и не смог ответить на вопросы, а после замены в тексте «весны» на «лето» более внимательно выслушал рассказ и смог ответить на два вопроса, что говорит об актуальности использования индивидуального стимульного материала для учащегося с РАС. Аня В. на все вопросы отвечала: «Весна» даже после оказания массивированной помощи экспериментатором. Максим И. не выслушивал до конца вопросы, всегда начинал рассказывать свои истории (пересказывал отрывки из любимого мультфильма).

Выполнение испытуемыми большого по объему вербального задания (в том числе с использованием метафоры) без дополнительной визуализации и использования индивидуальных стимульных материалов вызвало у них существенные трудности. Так, прослеживались сложности с удержанием инструкции и концентрацией внимания при выполнении большого объема вербального задания. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в сочетании с РАС нуждались в массивированной дополнительной помощи. 60% испытуемых не выполнили задание до конца, раздражение и отказ от выполнения задания проявлялся уже на 2-3 наборе слов.

Большие сложности у испытуемых вызвало составление предложений с использованием метафор и слов с переносным смыслом. Например, Дарина С. не смогла самостоятельно составить первое предложение, после оказанной обучающей помощи выяснилось, что девочка считает, что «снегирь не может сидеть. Это птица». Женя Р. засмеялся, услышав от экспериментатора предложение: «Волнуется золотая рожь», прокомментировав свое поведение: «Из золота? Это в магазине?».

Самым сложным для участников констатирующего эксперимента стало выполнение диагностической пробы, направленной на изучение особенностей выполнения большого по объему вербального задания с многоступенчатой инструкцией без образца и схемы выполнения. Ни один из испытуемых не смог запомнить многоступенчатую инструкцию.

Заключение. Таким образом, к основным особенностям сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в сочетании с РАС можно отнести: высокий уровень утомляемости при выполнении больших по объему учебных заданий; потребность в повторении инструкции, сопровождении устной инструкции параллельным письменным вариантом; повышение качества понимания и выполнения задания при использовании индивидуального стимульного материала; увеличение количества трудностей при выполнении вербальных заданий, повышение качества при предъявлении дополнительной визуализации к заданию; усиление стереотипности поведения и появление проявлений нежелательного поведения при нарастании усталости от объема и сложности учебной работы; нуждаемость в дополнительных перерывах между учебными заданиями; наличие сложных для восприятия и лишних для понимания сути учебного задания слов крайне затрудняют восприятие инструкции и ее процесс выполнения; сложности планирования своей учебной деятельности и ее реализации при многоступенчатых инструкциях к заданиям.

Учет особых образовательных потребностей обучающихся с РАС в коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога является одним из условий успешности осуществления такого рода деятельности.

1. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова - М., 2007. - 103 с.
2. Хаустов, А.В., Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. / А. В. Хаустов Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
3. Бумаженко, Н. И. Особенности формирования навыков общения у детей с аутистическими расстройствами в условиях ближайшего социального окружения / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2022. – № 4. – С. 77–84. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/35772>
4. Сорокин, И. С. К вопросу о психических особенностях развития младших школьников с РАС с когнитивными нарушениями и способ построения их учебной деятельности / И.С. Сорокин. – Курган, 2020. – 10 с.