

УДК 376.112.4

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

^{1,2}Евтушенко И.В., ²Нестерова А.В.¹ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва, e-mail: evtivl@rambler.ru;²ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Севастополь, e-mail: alena82-0803@mail.ru

К ключевым вопросам, стоящим перед большинством стран, как в долгосрочной, так и в краткосрочной перспективе, относится построение эффективной системы образования, способной решать глобальные и перманентные проблемы оказания эффективной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с расстройствами аутистического спектра. Работа с детьми с эмоциональными расстройствами носит комплексный характер и предполагает реализацию медикаментозной, психологической и педагогической поддержки, направленной на преодоление и ослабление основного нарушения развития. На современном этапе происходит активное становление и усовершенствование системы инклюзивного обучения, способствующего успешной социализации обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Овладение письменной речью детьми с эмоциональными нарушениями, как обязательный компонент общеобразовательной подготовки, требует создания специальных условий, направленных на преодоление трудностей, связанных с нарушениями письма у обучающихся, начиная с младшего школьного возраста. Авторами статьи на основе обобщения и систематизации собственного практического опыта представлены результаты исследования, посвященного изучению особенностей формирования письменной речи у обучающихся младших классов с расстройствами аутистического спектра, что способствует повышению успешности образовательного процесса, социализации и профилактике возникновения негативных личностных качеств у детей.

Ключевые слова: письменная речь, обучающиеся младших классов, расстройства аутистического спектра

PECULIARITIES OF WRITTEN SPEAKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

^{1,2}Evtushenko I.V., ²Nesterova A.V.¹Moscow State Pedagogical University, Moscow, e-mail: evtivl@rambler.ru;
²Sevastopol State University, Sevastopol, e-mail: alena82-0803@mail.ru

Key issues facing most countries, both in the long and short term, is building an effective education system that can address the global and permanent challenges of providing effective care to learners with disabilities, including children with autism spectrum disorders. Working with children with emotional disorders is complex in nature and involves the implementation of medical, psychological and pedagogical support aimed at overcoming and weakening the main developmental disorder. At the present stage, there is an active formation and improvement of the inclusive education system, which contributes to the successful socialization of students with autism spectrum disorders. The mastery of written speech by children with emotional disorders, as a mandatory component of general education, requires the creation of special conditions aimed at overcoming the difficulties associated with writing disorders among students, starting from primary school age. The authors of the article, on the basis of generalization and systematization of their own practical experience, presented the results of a study devoted to the study of the peculiarities of the formation of written speech in primary school students with autism spectrum disorders, which contributes to an increase in the success of the educational process, socialization and prevention of the occurrence of negative personal qualities in children.

Keywords: written language, primary school students, autism spectrum disorders

В настоящее время актуальным общественным запросом является выявление и апробация специальных педагогических условий обучения, воспитания и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Выявлению и решению проблем детей с РАС посвятили свои работы различные современные исследователи [1–3]. Результатом подобной деятельности стало определение критериев максимально ранней, на первом-втором году жизни диагностики РАС и разграничения со сходными клинико-психологи-

ческими вариантами; выделение критериев ранней дифференциации с другими нозологическими категориями, имеющими сходную симптоматику; выявление патохарактерологических механизмов, влияющих на эффективность коррекционно-развивающей деятельности; разработка системы психолого-медико-педагогического сопровождения, направленного на ослабление или преодоление нарушений эмоциональной сферы, разработку комфортных условий для установления взаимодействия с детьми с РАС, преодоление в них сенсорного и эмо-

ционального неблагополучия, тревоги, беспокойства, страхов, а также неконструктивных аффективных форм поведения, проявлений агрессии [4–6]. Установлено, что в случаях, когда дети с РАС не включены в образовательный процесс дошкольного, школьного образования (с созданием соответствующих их психофизическим, нейробиологическим, психолингвистическим особенностям специальных педагогических условий), а находятся дома, не получая коррекционно-развивающей помощи, то уже к юношескому возрасту приобретают статус «инвалид» со всеми негативными социально-психологическими последствиями для них самих, их родных и ближайшего окружения [7–9].

Цель исследования: проанализировать специальные условия в преодолении нарушений письменной речи у младших школьников с РАС. Указанная цель предполагала постановку следующих задач: рассмотреть психолого-педагогические особенности обучения и воспитания детей с РАС; выделить особенности развития письменной речи у детей с РАС; охарактеризовать современные возможности в формировании письменной речи у детей с РАС, отечественный и зарубежный опыт; организовать практическое исследование письменной речи у детей с РАС: диагностику уровня развития письменной речи у детей с РАС и анализ полученных результатов; провести обучающий эксперимент по развитию письменной речи у детей с РАС; апробировать возможности художественного и физического воспитания как дополнительных методик, способствующих преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с РАС. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что эффективность коррекционно-педагогической деятельности, способствующей преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с РАС повысится при организации следующих специальных условий: создании специально организованного коррекционно-развивающего образовательного пространства; разработке и внедрении специальных приемов и методов обучения, способствующих профилактике и предотвращению нарушений письменной речи и развитию устной речи; обеспечении специального психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, направленного на социализацию обучающихся, развитие у них мелкой и крупной моторики, а также общего позитивного настроения на совместную с педагогом учебную деятельность.

В качестве методов исследования мы использовали: изучение и анализ научной ли-

тературы; обобщение и систематизацию передового отечественного и зарубежного опыта; сравнительно-правовой и формально-логический методы; специальные диагностические методики для практического анализа: диагностирования негативных эмоциональных проявлений у детей (М.К. Бардышевской, В.В. Лебединского); выявления раннего детского аутизма (К.С. Лебединской, О.С. Никольской); определения нарушений устной речи младших школьников (Т.А. Фотековой); изучения особенностей нарушений письменной речи младших школьников (О.Б. Иншаковой); аналитическая группировка данных, графическое изображение и т.д. [10–12]. Базой исследования в период 2019/2020 учебного года стало ГБОУ г. Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 23 им. Б.А. Кучера». В исследовании приняли участие четырнадцать детей с РАС: пятеро первоклассников, шестеро второклассников, двое третьеклассников и один четвероклассник.

Проведенное нами исследование позволило выявить проявления аутистических расстройств, связанных с задержкой и нарушением нормативного развития, наличие необычных черт личности, влияющих на поведение в следующих сферах: социальные и коммуникативные взаимосвязи, как инициирование и ответ на межличностную вербальную и невербальную коммуникацию и социальное взаимодействие; осмысление и понимание, чего хочет другой человек, что переживает или о чем думает; особенности творческой, образной социальной игры и представлений об окружающем мире; вариативность когнитивной и поведенческой активности; интенсивность интересов к определенным видам деятельности; специфические сенсорные интересы и чувствительность; эмоциональные реакции на окружающую среду; сосредоточенность на себе в повторяющемся и стереотипном поведении; уровень координации движений [13–15].

Таким образом, РАС включает в себя ряд моделей поведения, которые являются гетерогенными в причинах и проявлениях. Дети с РАС существенно отличаются как от детей с нормативным развитием, так и от детей, имеющих другие патохарактерологические особенности.

Главным отличием является то, что у аутичных детей не формируются социальные качества, которые у обычных детей или лиц любой другой категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья развиваются спонтанно при коммуникативном взаимодействии. Дети с аутизмом не радуются появлению близкого

человека, не наблюдают за ним, не терпят его присутствия в своих стереотипных действиях, не обращаются за помощью или сочувствием, не проявляют своих чувств к нему. Потребность в общении у детей с РАС возникает только в случае необходимости удовлетворения собственных физиологических потребностей; при этом настоящего зрительного, эмоционального, телесного, тактильного, словесного контакта не происходит.

Вторым типичным отличием аутичных детей являются особенности восприятия ими окружающей действительности, которая представляется им разнообразием не связанных между собой событий, людей, мест, звуков и образов. Они осознают очень мало логических связей между реалиями окружающей среды и часто не могут понять причинно-следственных взаимодействий. Происходит это не столько из-за низкого интеллектуального развития (аутизм напрямую не связан с интеллектуальными возможностями) ребенка с РАС, сколько из-за особенностей функционирования его системы восприятия, переработки и хранения информации, а также обратных реакций на полученную информацию. Речь идет, прежде всего, о «гиперфокусе» лиц с РАС, а именно – ярко выраженной сосредоточенности («застревании») на предпочтительных объектах внешней действительности или внутренних переживаниях, образах и, как следствие, неспособности к целостному восприятию окружающего мира.

Можно объяснить наличие сензитивности и уязвимости психической деятельности обучающихся с РАС (гиперчувствительность, эмоциональная лабильность) тем, что фокусировка на определенных сенсорных ощущениях является своеобразным защитным механизмом от разрушительного воздействия окружающей среды. Кроме этого, существует точка зрения о так называемом «сенсорном голоде», проявляющемся вследствие ограниченного функционирования органов чувств человека с аутизмом,

что заставляет усиленно концентрировать внимание на знакомых сигналах окружающей действительности, чтобы поддерживать активность своего организма.

Результатами констатирующего этапа исследования стало выявление уровня развития письменной речи у детей с РАС. Для этого все участники исследования (14 человек) были разделены на две группы по 7 человек: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Полученные нами данные первичной диагностики эмоциональных нарушений у детей по методикам М.К. Бардышевской, В.В. Лебединского свидетельствуют о том, что нарушения в аффективной сфере характерны для 12 детей (85,71%); нарушения речи имеются у 14 детей (100%); расстройства игровой деятельности выявлены у 12 детей (85,71%); моторные расстройства наблюдались у 11 детей (78,57%); нарушения общения были у 11 детей (78,57%); по критерию, связанному с нарушениями контактности, были выявлены 11 детей (78,57%); нарушения восприятия обнаружены у 13 детей (92,86%). Данные представлены в табл. 1.

Проведенная диагностика раннего детского аутизма по методикам К.С. Лебединской, О.С. Никольской показала следующие результаты: *высокий* уровень оценки интенсивности средовых воздействий был выявлен у 9 детей (64,285%); *средний* уровень – у троих (21,43%); *низкому* уровню соответствовали двое детей (14,285%); *высокому* уровню наличия аффективных стереотипов соответствовала половина обучающихся (7 человек, 50%); *средний* уровень выявлен у пятерых (35,71%); *низкий* уровень – у двоих (14,29%); *высокому* уровню экспансии соответствовали шестеро обучающихся (42,86%), также у шестерых детей (42,86%) был выявлен *средний* уровень; *низкий* уровень – у двоих детей (14,28%); *высокий* уровень аффективной коммуникации был выявлен у троих детей (21,43%); *средний* – восемь детей (57,14%); *низкий* уровень – у троих (21,43%). Данные представлены в табл. 2.

Таблица 1

Результаты первичной диагностики эмоциональных нарушений у детей с РАС

Критерий отклонения	КГ	ЭГ
Аффективная сфера	6 детей (85,71%)	6 детей (85,71%)
Речь	7 детей (100%)	7 детей (100%)
Игра	5 детей (71,43%)	7 детей (100%)
Моторика	6 детей (85,71%)	5 детей (71,43%)
Общение	5 детей (71,43%)	6 детей (85,71%)
Контактность	5 детей (71,43%)	6 детей (85,71%)
Восприятие	6 детей (85,71%)	7 детей (100%)

Данные тестовой диагностики устной речи младших школьников с РАС по методике Т.А. Фотековой, включающей в себя задания для выявления разных уровней анализа устной речи, представлены в табл. 3.

Тестовая диагностика, направленная на изучение состояния письменной речи младших школьников с РАС по методике О.Б. Иншаковой, включала задания

по списыванию и диктант. В итоге выполнения заданий у младших школьников с РАС, входящих в контрольную группу, были получены результаты, представленные в табл. 4.

В итоге выполнения заданий у младших школьников с РАС, входящих в экспериментальную группу, были получены результаты, представленные в табл. 5.

Таблица 2

Результаты первичной диагностики раннего детского аутизма у младших школьников с РАС

Критерии оценки	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Интенсивность средних воздействий	5 детей (71,43%)	4 детей (57,14%)	1 ребенок (14,28%)	2 детей (28,57%)	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)
Аффективные стереотипы	4 детей (57,14%)	3 детей (42,86%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)
Экспансия	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)
Аффективная коммуникация	1 чел (14,28%)	2 чел (28,57%)	4 чел (57,14%)	4 чел (57,14%)	2 чел (28,57%)	1 чел (14,28%)

Таблица 3

Результаты первичной диагностики устной речи у младших школьников с РАС

Изучаемые качества	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Сенсомоторный уровень речи	2 детей (28,57%)	1 ребенок (14,28%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	4 детей (57,14%)
Навыки языкового анализа	1 ребенок (14,28%)	2 детей (28,57%)	2 детей (28,57%)	2 детей (28,57%)	4 детей (57,14%)	3 детей (42,86%)
Сформированность грамматического строя речи	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)	3 детей (42,86%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	4 детей (57,14%)
Словарь и словообразовательные процессы	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	4 детей (57,14%)	3 детей (42,86%)
Понимание сложных логико-грамматических отношений	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)	3 детей (42,86%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	4 детей (57,14%)
Сформированность связной речи	1 ребенок (14,28%)	1 ребенок (14,28%)	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	4 детей (57,14%)	3 детей (42,86%)

Таблица 4

Результаты первичной диагностики письменной речи младших школьников с РАС (контрольная группа)

Задания	Полученные за выполнение задания оценки				
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Списывание	–	1 ребенок (14,28%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	–
Диктант	–	1 ребенок (14,28%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	–

Таблица 5

Результаты первичной диагностики письменной речи младших школьников с РАС (экспериментальная группа)

Задания	Полученные оценки за результат выполнения задания				
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Списывание	–	2 детей (28,57%)	3 детей (42,86%)	2 детей (28,57%)	–
Диктант	–	1 ребенок (14,28%)	3 детей (42,86%)	3 детей (42,86%)	–

Выводы

Проведенное диагностическое исследование на констатирующем этапе подтвердило, что все участники исследования имеют расстройства аутистического спектра и показывают довольно низкие уровни развития эмоционального, сенсорного и коммуникативного развития. Установлено наличие прямой взаимосвязи между уровнем речевого развития и спецификой нарушения развития при расстройствах аутистического характера. Анализ результатов проведенной диагностики предоставил нам возможность сравнения обобщенных и систематизированных материалов современных психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов с собственными данными, полученными эмпирическим путем. Наличие тесной взаимосвязи устной и письменной речи позволило выявить существенные затруднения у младших школьников с РАС с применением и построением устных высказываний в коммуникативном процессе, что отражалось и в письменной речи. Особо низкий уровень выполнения заданий был продемонстрирован при списывании и написании диктанта. Особые образовательные потребности младших школьников с РАС обосновывают необходимость организации следующих специальных педагогических условий: специально организованное коррекционно-развивающее образовательное пространство; применение специальных приемов и методов обучения, способствующих профилактике и предотвращению нарушений письменной речи и развитию устной речи; реализация специального психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, направленного на социализацию обучающихся, развитие у них мелкой и крупной моторики, а также общего позитивного настроения на совместную с педагогом учебную деятельность.

Список литературы

1. Морозов С.А. Проблемы реализации ФГОС НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Коррекционная педагогика. 2016. № 2. С. 9–16.

2. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов / Под ред. В.И. Шкатулла. М.: Прометей, 2017. 578 с.

3. Профорентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития / Под ред. В.В. Ткачёвой. М.: ИНФРА-М, 2020. 198 с.

4. Евтушенко А.И., Евтушенко Е.А. Специальные условия начального обучения танцам умственно отсталых школьников // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2019. С. 137–142.

5. Евтушенко Е.А., Чернышкова Е.В. Педагогические условия эффективности эстетического воспитания глухих детей в музыкально-ритмической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20818> (дата обращения: 28.11.2020).

6. Евтушенко И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование. 2015. № 4 (19). С. 88–95.

7. Евтушенко А.И. Педагогическое руководство учебным самоуправлением в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с нарушениями слуха // Современные подходы и технологии специальной педагогики. М.: МПГУ, 2020. С. 105–113.

8. Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И. Опыт организации ученического самоуправления в специальной (коррекционной) школе-интернате для детей с нарушениями слуха // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации. М.: МПГУ, 2020. С. 230–236.

9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Просвещение, 2013. 176 с.

10. Герасимова С.Н., Евтушенко И.В. Готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья студентов педагогического колледжа // Современные научные технологии. 2015. № 12 (ч. 5). С. 860–864.

11. Евтушенко Е.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/130-23919> (дата обращения: 28.11.2020).

12. Евтушенко И.В., Герасимова С.Н. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа // Современные научные технологии. 2016. № 1–1). С. 102–106.

13. Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А., Левченко И.Ю. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: проблемы разработки содержания // Конференциум АСОУ. 2015. № 4. С. 684.

14. Пузанова Ж.В., Симонова М.А. Проблемы внедрения ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: результаты мониторинга 2016 г. // Теория и практика общественного развития. 2016. № 12. С. 10–15.

15. Соловьева Т.А., Алмазова А.А., Кулакова Е.В. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата // Наука и школа. 2014. № 4. С. 145–153.