

Тулская Ксения Андреевна

магистрант

Тишина Людмила Александровна

канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Московский государственный

психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье представлены результаты изучения учебного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Учебное поведение рассматривалось в трех аспектах: мотивационный, организационный, деятельностный. Полученные данные продемонстрировали большую неоднородность группы младших школьников с РАС по сформированности этих компонентов, причем ни по одному из них не преобладает достаточный уровень. В работе обоснован вывод о необходимости целенаправленной индивидуализированной работы по формированию учебного поведения у обучающихся с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, учебное поведение.

Учебное поведение представляет собой основу школьного обучения, способствуя успешному усвоению образовательной программы и социальной адаптации в школьной среде. Оно подразумевает систему действий, таких как эффективное взаимодействие с окружающими, умение организовать свое время и принимать активное участие в коммуникации, что имеет решающее значение для формирования учебной деятельности [1; 2]. Изучение учебного поведения становится особенно важным при разработке и индивидуализации специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

У младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) процессы формирования и развития учебного поведения протекают со сложностями, которые обусловлены специфическими для этих детей особенностями коммуникативного и познавательного развития: сложности в восприятии социальных сигналов негативно сказываются на их взаимодействии с учителями и сверстниками, эмоциональная нестабильность и трудности саморегуляции приводят к нежеланию участвовать и удерживаться в учебной деятельности, а ригидность мышления отражается на усвоении стереотипов учебного поведения [3; 4].

В современных исследованиях под учебным поведением подразумевается волевой контроль, который обеспечивает возможность внешней и внутренней регуляции действий обучающегося и проявляется как комплекс навыков, включающий способность слушать педагога, понимать и выполнять инструкции, удерживать внимание, спокойно сидеть на месте и пользоваться учебными материалами по назначению и др. Учебное поведение включает мотивационный, организационный и деятельностный компоненты [2].

Особенности нарушений развития при РАС препятствуют естественному формированию учебной мотивации, навыков самостоятельной организации деятельности, коммуникации с учителем и одноклассниками [5]. Проблемам вовлечения детей с РАС в образовательную деятельность посвящены работы многих отечественных авторов (Н.Б. Лаврентьевой (2008), А.В. Хаустова, П.Л. Богорад, О.В. Загуменной и др. (2016), М.А. Ветровой, А.О. Ветрова, А.С. Мигачевой (2022), С.А. Морозова (2023)), однако изучение особенностей учебного поведения младших школьников с РАС остается актуальной проблемой в связи с необходимостью разработки системы методов и приемов, направленных на преодоление нарушений учебного поведения.

В проведенном нами исследовании изучение особенностей учебного поведения младших школьников с РАС было организовано на базе образовательной организации ГКОУ Школы «Технологии обучения» в октябре 2025 года.

В исследование были включены 16 обучающихся первых классов (второго года обучения), осваивающих Адаптированную основную образовательную программу начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, вариант 8.2. Из них 13 мальчиков, 3 девочки возраста 7–9 лет (средний возраст 8,5 лет). На основании ограничений выбранного инструментария в исследование не были включены дети с низким уровнем сотрудничества, не использующие функциональную речь, а также дети с сопутствующими нарушениями.

Программа диагностики была составлена с опорой на структуру учебного поведения: отдельно оценивались его мотивационный, организационный и деятельностный компоненты.

1. Обследование мотивационного компонента учебного поведения было проведено с использованием анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Предварительно анкета была адаптирована с учетом особенностей младших школьников с РАС:

- упрощена формулировка вопросов и вариантов ответа без изменения смыслового наполнения;
- изменена форма предъявления вопросов – они предъявляются в ходе индивидуального обследования устно, а ответы фиксировались экспериментатором;
- изменены критерии оценки для интерпретации результатов.

Анкета включала 10 вопросов с вариантами ответа о положительном отношении к школе, нейтральный ответ, ответ, свидетельствующий об отрицательном отношении к школе.

На основе полученных результатов выявлены различия в уровне школьной мотивации среди младших школьников с РАС. У обучающихся с низким уровнем мотивации (8 обучающихся; 50%) наблюдается общая инертность и преобладание интереса к более значимым видам деятельности, таким как игра или продуктивная деятельность. Они часто отвечают нейтрально на вопросы, включая темы

внеучебной активности, и проявляют пассивное участие в учебном процессе, требуя дополнительной поддержки и стимулирующей помощи.

Обучающиеся со средним уровнем мотивации (3 обучающихся; 18,75%) демонстрируют более положительное отношение к взаимодействию с педагогами, однако испытывают трудности в выражении своих эмоций и мнений относительно учебы и внеучебной жизни. Несмотря на общий интерес к процессу обследования, их представления о школе остаются недифференцированными.

Обучающиеся с достаточным уровнем мотивации (5 обучающихся; 31,25%) составляют разнородную группу. В нее входят как инициативные дети, для которых учебная деятельность является значимой и которые активно выражают свои мнения, так и те, кто стремится давать «правильные» ответы, демонстрируя потребность в положительной внешней оценке.

2. Обследование организационного компонента учебного поведения было проведено с использованием систематического наблюдения по следующим параметрам:

– ориентировка в пространстве школы и класса (может сам дойти до класса, столовой, туалетной комнаты; знает, где его парта и садится за нее; может найти коробку со своими вещами, свою одежду, свой рюкзак);

– выполнение учебных действий (готовится к уроку; сидит за партой во время урока; выходит к доске по инструкции учителя);

– соблюдение социальных норм (здоровается и прощается; для ответа на уроке поднимает руку; отсутствуют проявления нежелательного поведения во время урока);

– взаимодействие с педагогом в ходе урока (следует указанием учителя; реагирует на положительную / отрицательную оценку своей деятельности).

Наблюдение проводилось за каждым обучающимся в течение одного учебного дня не менее чем на 3-х разных уроков. Оценка производилась следующим образом: если поведение было зафиксировано 2 и более раз – 1 балл, менее 2 раз/не зафиксировано – 0 баллов.

Важно отметить, что ни у кого из обучающихся не было обнаружено трудностей с ориентировкой в пространстве школы и класса или выполнением учебных действий. Сложности у обучающихся, вошедших в выборку, наблюдаются только в соблюдении социальных норм и взаимодействии с педагогом во время урока.

Результаты показывают, что обучающиеся с низким уровнем сформированности данного компонента (3 обучающихся; 18,75%) демонстрируют склонность к уходу в значимую для них деятельность во время уроков. Их низкий уровень самостоятельности требует значительного объема помощи со стороны тьютора, поскольку процесс внешней регуляции их поведения осложнен.

Обучающиеся со средним уровнем сформированности организационного компонента (6 обучающихся; 37,5%) не проявляют активной реакции на оценку своей деятельности и не инициируют взаимодействие в ходе уроков. Однако, при наличии небольшой стимулирующей помощи, они способны соблюдать правила школьного распорядка и выполнять учебные задания.

Обучающиеся с достаточным уровнем сформированности организационного компонента учебного поведения (7 обучающихся; 43,75%) демонстрируют полную самостоятельность в выполнении учебных рутин. Они активно вовлечены в процесс урока, что свидетельствует о высоком уровне их способности к саморегуляции.

3. Обследование организационного компонента учебного поведения было проведено с использованием шкалы «Интравербальная речь» Методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited, ABLLS-R), из которых были отобраны отдельные навыки:

- отвечает на вопросы о себе;
- дополняет предложения, называя функцию предмета;
- отвечает на вопрос «что?», когда названа функция предмета;
- дополняет фразу существительным, определяя предмет по его описанию или свойствам;
- называет людей, которых видел ранее;

- комментирует изображения без прямого наименования;
- различает вопросы о предметах и видах деятельности;
- отвечает «да» и «нет» на вопросы без вопросительных слов;
- описывает предметы;
- отвечает на вопросы о прошедших и будущих событиях.

Обучающиеся с низким уровнем интравербальных навыков (6 обучающихся; 37,5%) демонстрируют затруднения в интерпретации вопросов, что приводит к неадекватным ответам и использованию речевых штампов. Отмечается долгая вработываемость и трудности при переключении между заданиями. Для успешной коммуникации с учителем им необходимы многочисленные наглядные опоры, что указывает на зависимость их речевой активности от внешних стимулов.

Обучающиеся со средним уровнем сформированности интравербальных навыков (6 обучающихся; 37,5%) адекватно отвечают на частотные вопросы и используют существительные, обозначающие предметы, однако при повышении уровня абстракции у них возникают трудности. Кроме того, у них отмечаются ограниченность словарного запаса и низкая способность к построению высказывания без образца.

Обучающиеся с достаточным уровнем интравербальных навыков (2 обучающихся; 12,5%) демонстрируют неограниченное понимание обращенной речи. Они могут дополнять и изменять свои ответы по указанию педагога, что свидетельствует о развитии способности к саморегуляции в коммуникации.

Результаты исследования свидетельствуют о большой неоднородности группы младших школьников с РАС по сформированности различных компонентов учебного поведения, причем ни по одному из компонентов не преобладает достаточный уровень. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной индивидуализированной работы по формированию учебного поведения у обучающихся с РАС. Основой для коррекционно-развивающей работы могут послужить характерные трудности, обнаруженные у обучающихся в ходе исследования.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. №3. – С. 47–55. DOI 10.17759/autdd.2024220306. EDN BNNZEA
2. Азанова Ю. Социально-психологические особенности учебного поведения младших школьников с расстройствами аутистического спектра в системе взаимодействия «учитель – ученик» / Ю. Азанова, Е. Федосеева // Danish Scientific Journal. – 2020. – №35–3. – С. 25–28. – ISSN 3375-2389. EDN TLUMOO
3. Козловская Г.Ю. Технологии коррекции поведения при аутистических расстройствах: учеб. пособие / Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2019. – 160 с. EDN EJQXLJ
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2024. – 288 с.
5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с. EDN YUUBQT