УДК 376

СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ НАВЫКА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Тишина Л.А., Косилова И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
Москва, e-mail: tishinala@mgppu.ru, irenkosilova@yandex.ru

В рамках исследования было проведено изучение особенностей зрительного восприятия и декодирования знаков препинания, которые в условиях текстовых сообщений позволяют фиксировать интонационную выразительность у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Важной составляющей процесса обучения чтению детей с расстройствами аутистического спектра является соотношение возможностей зрительно воспринимать и семантически считывать и при помощи интонационных конструкций интерпретировать предполагаемую интонацию. В процессе углубленного анализа результатов исследования были выделены основные отличия в группах учащихся с расстройствами аутистического спектра, сопровождаемого разным характером сформированности ментального развития. Было доказано, что при одинаковом способе чтения учащиеся с расстройствами аутистического спектра овладевают отдельными компонентами выразительного чтения по-разному. Вариативность и полиморфность нарушений интонирования в процессе чтения обучающимися с расстройствами аутистического спектра позволили доказать актуальность изучаемой проблемы. На основании индивидуальных результатов выделены четыре уровня сформированности выразительного чтения, охарактеризованы их существенные различия. Количественная и качественная оценка результатов проведенного исследования позволила доказать необходимость дифференцированного подхода к разработке методов и приёмов коррекционной работы обучения чтению учащихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, выразительное чтение, интонационные компоненты речи, эмоциональное развитие детей с расстройствами аутистического спектра, выразительность речи

SPECIFICS OF LEARNING THE SKILL OF EXPRESSIVE READING BY STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Tishina L.A., Kosilova I.V.

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow,
e-mail: tishinala@mgppu.ru, irenkosilova@yandex.ru

As part of the study, we studied the features of visual perception and decoding of punctuation marks, which in the context of text messages allow us to record intonation expressiveness in students with autism spectrum disorders. An important component of the process of teaching reading to children with autism spectrum disorders is the ratio of the ability to visually perceive and semantically read and interpret the intended intonation using intonation constructions. In the process of in-depth analysis of the results of the study, the main differences were identified in groups of students with autism spectrum disorders, accompanied by different types of mental development. It has been shown that students with autism spectrum disorders master individual components of expressive reading in different ways with the same reading method. The variability and polymorphism of intonation disorders in the process of reading by students with autism spectrum disorders allowed us to prove the relevance of the problem under study. Based on individual results, four levels of formation of expressive reading are identified, and their significant differences are characterized. Quantitative and qualitative assessment of the results of the study allowed us to prove the need for a differentiated approach to the development of methods and techniques for correctional work in teaching reading to students with autism spectrum disorders.

Keywords: students with autism spectrum disorders, expressive reading, intonation components of speech, emotional development of children with autism spectrum disorders, speech expressiveness

С каждым годом неуклонно увеличивается число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся в общеобразовательной школе [1]. В связи с чем очень многими специалистами активно разрабатываются методики, направленные на формирование навыков коммуникации, решения проблем воспитания, обучения, адаптации и социализации детей с РАС. Нарушения вербальной и невербальной коммуникации затрудняют не только общение, но также процессы познания и становления личности [2, 3]. Возникает необходи-

мость в поиске новых методов и приёмов формирования коммуникативных средств, отмечается значимость эмоционально-выразительных средств языка в процессе межличностного взаимодействия и формирования речи [4, 5]. Зарубежные авторы также отмечают потенциал развития коммуникации детей с РАС посредством формирования навыка чтения. Нельзя недооценивать также роль выразительного чтения, которое может стать ключом к развитию эмпатии, социальной осознанности и в целом личности ребёнка с расстройством аутистическо-

го спектра [6, 7]. Ключевым инструментом выразительного чтения является интонация, способность использования эмоционально-выразительных средств языка при передаче контекста ситуации и её эмоциональной окраски. Интонация считается важным аспектом речи и одним из способов передачи информации. Интонация имеет как интеллектуальное (акцентирование внимания на важных смысловых единицах высказывания), так и волюнтаристическое (изъявление воли говорящего) значение и является необходимым аспектом человеческой коммуникации.

Более подробное изучение психолого-педагогических вопросов формирования навыка выразительного чтения открывает новые перспективы в работе с детьми с РАС [8–10]. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, в котором обследовали сформированность навыка выразительного чтения у младших школьников с РАС.

Материалы и методы исследования

Предпринятое нами исследование проводилось в период с 2019 по 2020 г. в общеобразовательных школах г. Москвы. В нем приняли участие 16 детей младшего школьного возраста от 7 до 9 лет. Первую экспериментальную группу (ЭГ-1) составили восемь детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Вторую экспериментальную группу (ЭГ-2) составили восемь детей с расстройствами аутистического спектра и лёгкой умственной отсталостью. При составлении программы исследования мы основывались на том, что выразительное чтение опирается на технику чтения и владение интонационными компонентами речи, такими как мелодика, тембр, ударение, темп, паузы, ритм. С опорой на эти составляющие интонационной структуры были разработаны задания, целью которых было выявление сформированности навыков восприятия и воспроизведения интонационных структур письменного текста в процессе чтения, а также навыка использования интонационных структур при ответах на вопросы. В связи с этим в заданиях использовались как отдельные эмоционально окрашенные предложения (с учетом разных знаков препинания), так и эмоционально насыщенный текст.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование проводилось в форме индивидуальной беседы с выполнением ряда заданий и состояло из трёх этапов. Зада-

ния первого этапа предусматривали выявление возможности младших школьников определять значения различных знаков препинания и правильно интонировать различные по эмоциональной окраске предложения. Прочитать предложения младшим школьникам предлагалось дважды: сначала детям давали ознакомиться с набором предложений, прочитав их вслух, в процессе чего оценивалась техника спонтанного чтения незнакомых предложений; затем детям предлагалось прочитать эти же предложения выразительно. При анализе ошибок, допущенных обучающимися при интонировании предложений, были отмечены замены восклицательной интонации на вопросительную и наоборот. Результаты выполнения задания детьми разных групп показали, что младшие школьники ЭГ-1 выполнили задание гораздо лучше, чем в ЭГ-2, при практически одинаково сформированной технике чтения.

Задания второго этапа были направлены на исследование уровня сформированности навыка определения главного по смыслу слова в прочитанном предложении и выделения его интонационно при ответах на вопросы по сюжетной картинке. Младшим школьникам предлагалось рассмотреть сюжетную картинку и ответить на предлагаемые вопросы. Фраза, которую в конечном итоге должны были составить учащиеся, состояла из трёх единиц: субъект, предикат и объект действия (*например: Бабушка вяжет носок*), после составления фразы картинка оставалась перед ребенком в качестве зрительной опоры. При ответе на вопрос необходимо было «выделять голосом» важное слово во фразе (*например: БАБУШКА вяжет носок*).

Анализируя результаты выполнения задания обеих групп, можно сделать вывод о достаточно высоких показателях понимания инструкции и выполнения задания детьми ЭГ-1 (58,3% успешности в первой пробе и 70,8% во второй), в отличие от ЭГ-2 (16,6% успешности в первой пробе и 29,1% во второй). Младшие школьники второй группы чаще отвечали на вопросы односложно, большинство из них не придерживались инструкции (на все вопросы дети могли ответить одним и тем же словом) как в первой, так и во второй пробе. Дети ЭГ-1 при ответе чаще без подсказок использовали полную фразу и выделяли интонационно важные слова.

На третьем этапе использовался сокращённый и адаптированный текст рассказа А.А. Усачёва «Собачка Соня». Ребёнку предоставлялась карточка с напечатанным текстом, который предлагалось прочи-

тать выразительно. Предложенное задание предъявлялось с целью изучения сформированности навыка выразительного чтения по следующим критериям: соблюдение пауз, логических ударений, мелодики и темпо-ритмики текста.

Чтение учеников ЭГ-2 отличалось монотонностью, безэмоциональностью и частым застреванием на отдельных фразах и словах, в связи с чем целостность текста и его понимание нарушались. Что касается фразового и логического ударения, были отмечены значительные затруднения, большинство учащихся при выделении важных слов в предложениях делали это неосознанно, что значительно влияло на смысл читаемого. При оценке навыков чтения в ЭГ-2 в целом было отмечено, что художественное произведение теряло свою динамику и некоторую часть смысловой составляющей.

В ЭГ-1 многие младшие школьники правильно использовали возможности голосоподдачи (повышение и понижение громкости и тона голоса) для правильной расстановки акцентов как в отдельных предложениях, так и в тексте. Чтение младших школьников ЭГ-1 не только соответствовало знакам препинания, некоторые дети также использовали различные интонации для выделения характера текущей ситуации в тексте, обозначения соответствующих героям эмоций. Обучающиеся свободно пользовались темпо-ритмическим компонентом выразительного чтения (ускорения, замедления чтения) в соответствии с фабулой текста.

Подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы:

1. У детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью в большей степени нарушены восприятие и дифференциация предложений разной эмоциональной окраски, чем у детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития.

2. Детям с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью оказалось практически недоступно выделение логического ударения в предложении.

3. Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью практически не владеют приёмами эмоциональной выразительности в процессе чтения художественного текста.

В ходе комплексного анализа индивидуальных результатов выполнения заданий нами были выделены уровни сформированности навыка выразительного чтения у обследуемых школьников.

Для чтения *первого уровня* характерно отсутствие понимания различий монотон-

ного и выразительного чтения, функций знаков препинания и их связи со средствами интонационной выразительности. Они воспринимают только информационную составляющую текста, игнорируя эмоциональный контекст произведения, заложенный в тексте с помощью знаков препинания. Их чтение монотонно, безэмоционально и скандированно вне зависимости от знаков препинания и смысла написанного.

Для *второго уровня* характерно утрированное представление о выразительном чтении и осознание того, что выразительным считается повышение и понижение громкости голоса или же использование громкой восклицательной или вопросительной интонации. Всё ещё недостаточен уровень владения значением знаков препинания и их выражением интонационно при чтении. Понимание важности соблюдения пауз, логических ударений и темпо-ритмического компонента чтения также сформировано недостаточно.

Гораздо более чёткие представления о выразительном чтении имеют дети с *третьим уровнем*. Они могут смешивать интонацию при ее воспроизведении, ошибочно соотносить соответствующие знаки препинания и близкие по эмоциональной окраске (восклицательные и вопросительные) предложения, а также при выделении интонационно логических ударений. Младшие школьники этой группы чаще соблюдают паузы после знаков препинания внутри предложения и сохраняют темпо-ритмический компонент чтения.

Выразительное чтение детей, имеющих *четвёртый уровень* сформированности навыка, наиболее близко к нормативному. Дети правильно воспринимают и выражают в речи интонационно разные знаки препинания и логические ударения. Выразительна также общая эмоциональность чтения с соблюдением темпа и пауз, в зависимости от знаков препинания и сюжета произведения.

Количественное распределение детей обеих групп по уровню сформированности навыка выразительного чтения представлено в таблице.

Основываясь на результатах проведённого исследования, для преобладающих по количественному составу групп детей, имеющих первый и второй уровень сформированности навыка выразительного чтения, были сформулированы основные направления работы. На каждом из предложенных этапов были выделены направления работы индивидуально для первого и второго уровней сформированности навыка.

Распределение младших школьников двух экспериментальных групп
по уровню сформированности навыка выразительного чтения

Группа обследуемых младших школьников	Группы по уровню сформированности навыка выразительного чтения							
	Уровень 1		Уровень 2		Уровень 3		Уровень 4	
	число	%	число	%	число	%	число	%
ЭГ-1	3	37,5	2	25	2	25	1	12,5
ЭГ-2	8	100	–	–	–	–	–	–

Пропедевтический этап является подготовкой к целостному восприятию текста, это отработка беглости, правильности чтения и понимания значения знаков препинания. Для детей с *первым уровнем* работа включает: развитие словарного запаса, плавности осознанного чтения и формирование устойчивых связей между знаком препинания и его значением. Для детей со *вторым уровнем* сформированности навыка выразительного чтения работа на пропедевтическом этапе начинается с расширения словарного запаса и закрепления представлений о знаках препинания, затем начинается работа по развитию дикции, беглости и плавности чтения слов и фраз.

На *подготовительном этапе* завершается работа над знаковой системой, проводится работа с таблицами знаков, текстом и отработка пауз. Для детей *первого уровня* сформированности навыка в связи с их индивидуальными особенностями были выбраны направления работы по формированию связи графического обозначения знаков препинания (точка и запятая) с различными видами пауз, а также формированию ритма чтения, с опорой на знаки препинания и условные обозначения. Для детей, имеющих *второй уровень* сформированности навыка выразительного чтения, были сформулированы два направления работы: закрепление связи между значением знаков препинания (точки и паузы) и соответствующих им по длительности паузам и по формированию темпо-ритмической составляющей чтения на материале текстов.

Основной этап – работа над интонационно адекватным чтением текста. В связи с особенностями детей *первого уровня* сформированности навыка одним из главных направлений работы является закрепление связи графического обозначения знаков препинания с различными эмоционально-выразительными средствами устной речи и уже после формирования представлений об эмоционально-выразительных средствах языка как о смыслообразительно важном компоненте речи (чтения) и формирование адекватного темпа, ритма, мелодики чтения. Для детей со *вторым уровнем* сформиро-

ванности навыка работа начинается с закрепления связи значения знаков препинания и эмоционально-выразительных средств их воспроизведения, после следует работа по формированию темпа, ритма и мелодики чтения, а также развитию осознанного использования интонации в процессе чтения.

На *заключительном этапе* полученные знания и навыки отрабатываются на материале художественных текстов. Направлениями работы для детей с *первым уровнем* сформированности навыка выразительного чтения становятся: формирование алгоритма пересказа и способов подготовки к пересказу, а также алгоритма анализа действия произведения и его героев. Немаловажной на этом этапе становится работа по расширению словарного запаса в процессе словарной работы над художественным произведением и развитие интереса к чтению. Для детей со *вторым уровнем* сформированности навыка выразительного чтения предлагаются задания, направленные на формирование представлений о структуре художественного произведения и его темпо-ритмическом компоненте, подготовке к пересказу с элементами драматизации.

Заключение

Формирование коммуникативной активности и эмоциональной гибкости является приоритетными направлениями работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Трудности в интерпретации эмоционального контекста ситуации в значительной степени осложняют взаимодействие с окружающими и отдаляют ребёнка от социума. Выразительное чтение формирует эмоциональную эмпатию, коммуникативную гибкость, расширяет познавательную сферу деятельности человека и обогащает его язык [11]. Формирование навыка выразительного чтения – это сложный и длительный процесс, где первоначально необходимо включить ребёнка в игровую ситуацию общения [12], а затем и в процесс коммуникации с окружающими. Понимание эмоций реальных людей через образы литературных героев для обучающихся с расстройствами аутистического спектра оказывается

практически недостижимым. В связи с чем разработка технологий обучения чтению, методов и способов совершенствования навыков выразительного чтения в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра с учетом их индивидуальных особенностей речевого и познавательного развития является актуальной проблемой специальной педагогики [13].

Список литературы

1. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.
2. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4. С. 89–94.
3. Адильжанова М.А. Технология применения имитативных модулей у детей с аутизмом на логопедических занятиях // European Social Science Journal. 2014. № 11–1 (50). С. 252–257.
4. Самойлова В.М., Костенкова Ю.А., Лобачева Е.К. Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС / В.М. Самойлова, Ю.А. Костенкова, Е.К. Лобачева // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 38–48.
5. Кучаева С.В., Свободина И.Е. Формирование лексико-семантического понимания и эмоционального восприятия текста у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2011. Т. 9. № 3. С. 13–29.
6. Тишина Л.А., Ермолова Д.П. Особенности развития мимики и интонации у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 9. С. 163–169.
7. Шишкова М.И. Адаптивные возможности специальных методик (на примере уроков литературного чтения) / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 4. С. 2436–2441.
8. Адильжанова М.А. Развитие фонематического слуха и первоначальных аудиальных компетенций на основе имитативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 97–101.
9. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции // Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. 2014. С. 18–20.
10. Филиппова Н.В., Петелева Е.А., Барыльник Ю.Б. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 3. С. 72–84.
11. Чичикина М.А., Данилова А.М. Изучение представлений об окружающем социальном мире у детей с расстройствами аутистического спектра // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции // Отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. Орехово-Зуево, 2020. С. 222–227.
12. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М., 2004. 136 с.
13. Тишина Л.А., Артёмова Е.Э., Евтушенко И.В. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (дата обращения: 25.11.2020).