

Л. В. Ворошнина

# **КОРРЕКЦИОННАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА. ТВОРЧЕСКОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СПО

2-е издание

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебного пособия для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе  
[biblio-online.ru](http://biblio-online.ru)**

**Москва ■ Юрайт ■ 2019**

УДК 376(075.32)  
ББК 74.5я723  
В75

**Автор:**

**Ворошнина Любовь Владимировна** — доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**Рецензенты:**

*Гирилюк Т. Н.* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии факультета педагогики и психологии детства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета;

*Любимова Л. В.* — кандидат педагогических наук, доцент Пермского социального института;

*Федотова А. М.* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**Ворошнина, Л. В.**

В75      **Коррекционная и специальная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей : учеб. пособие для СПО / Л. В. Ворошнина. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 291 с. — (Серия : Профессиональное образование).**

ISBN 978-5-534-06948-8

В пособии рассматривается проблема создания психолого-педагогических условий для обучения родному языку гиперактивных детей, воспитывающихся в условиях дошкольного учреждения общего типа. Раскрыта система работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с окружающим социальным миром и обучению творческому рассказыванию на основе таких жанров художественной литературы, как миф и притча. С целью развития психических процессов гиперактивных детей предложены творческие интеллектуальные ситуации, игры на коррекцию внимания, импульсивности и эмоционально-положительного состояния.

Основным, центральным элементом дидактической системы являются разнообразные образовательные ситуации по обучению общения, ознакомлению дошкольников с социальным миром. Предложенная последовательность работы по развитию речи может успешно использоваться в педагогическом процессе не только с гиперактивными дошкольниками, но и с детьми «в норме».

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

*Пособие предназначено студентам СПО, а также специалистам, работающим с детьми дошкольного, начального школьного возраста, родителям.*

УДК 376(075.32)

ББК 74.5я723



*Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».*

© Ворошнина Л. В., 2012

© Ворошнина Л. В., 2018, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

ISBN 978-5-534-06948-8

# Оглавление

Введение.....	4
<b>Глава 1. Теоретические основы проблемы интеллектуально-речевого и художественно-творческого развития ребенка дошкольного возраста .....</b>	<b>6</b>
1.1. Актуальность проблемы.....	6
1.2. Исследование особенностей гиперактивных детей дошкольного возраста.....	21
1.3. Основные характеристики гиперактивных детей дошкольного возраста.....	25
<b>Глава 2. Прикладные аспекты процесса интеллектуально-речевого и творческого развития гиперактивных детей 5—6 лет ...</b>	<b>38</b>
2.1. Диагностические критерии синдрома гиперактивности .....	38
2.2. Анализ диагностических данных художественно-творческих и познавательно-речевых способностей гиперактивных детей 5—6 лет .....	43
<b>Глава 3. Активизация художественно-творческой деятельности гиперактивных детей старшего дошкольного возраста.....</b>	<b>65</b>
3.1. Психолого-лингвистические основы формирования художественно-речевых способностей детей 5—6 лет.....	67
3.2. Методические аспекты формирования художественно-речевых способностей гиперактивных детей 5—6 лет на основе мифов и притч .....	76
3.3. Перспективно-тематическое планирование художественно-творческого развития гиперактивных детей 5—6 лет .....	84
<b>Глава 4. Познавательно-речевое развитие гиперактивных детей старшего дошкольного возраста .....</b>	<b>155</b>
4.1. Методические аспекты познавательно-речевого развития гиперактивных детей старшего дошкольного возраста.....	156
4.2. Перспективно-тематический план познавательно-речевой деятельности гиперактивных детей старшего дошкольного возраста...	161
<b>Методические рекомендации.....</b>	<b>262</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>266</b>
<b>Новые издания по дисциплине .....</b>	<b>271</b>
<b>Приложение. Тексты притч и исходные данные мультипликационных мифов, используемых при обучении творческому рассказыванию детей старшей группы .....</b>	<b>273</b>

## Введение

Развитие гиперактивных детей представляет собой одну из актуальных проблем современной педагогики. Особого внимания требуют вопросы развития общения детей с гиперактивным синдромом.

Кто такие гиперактивные дети?

Это дети, которые обладают необычными психологическими характеристиками и моделями поведения. Предполагается, что люди, взаимодействующие с подобными детьми, чтобы достичь успеха, должны изменить свой подход к ним, методы воспитания и способы лечения. Игнорирование новых моделей поведения детей может привести к психической неустойчивости и расстройству мышления у только вступившего в жизнь бесценного юного существа.

Гиперактивным детям приписывают отклоняющееся поведение — это маска тяжелого душевного заболевания. Жажда признания и любви окружающих, стремление быть на виду, в центре внимания, конкретность эмоций, экзальтированность и некоторая избыточность переживания чувств — вот атрибуты истинно гиперактивных детей. Основными признаками гиперактивности являются: ограниченный объем внимания (ребенок может сосредоточиться лишь на несколько мгновений и переключиться на другие виды деятельности); чрезвычайная повышенная отвлекаемость на звук, движение и т.д. Главным же дефектом гиперактивности М. Реттор, Е. М. Мастюкова, Н. Н. Заваденко и другие считают дефицит внимания. Такой ребенок испытывает серьезные затруднения в общении с другими детьми и ведет себя агрессивно или деструктивно. Развитие этих вторичных нарушений поведения в большей степени определяется влиянием фактора среды и обучения.

Неслучайно в последние годы проявляется тенденция более бережного и внимательного отношения к психике детей дошкольного возраста.

Работы Л. А. Венгера, М. И. Лисиной, Р. Б. Стеркиной и других доказывают, что проблема создания педагогических условий развития самостоятельности у гиперактивных детей среднего и старшего дошкольного возраста является сложной и нуждается в дальнейших теоретических и экспериментальных разработках.

Выделенные медико-психологические характеристики гиперактивных детей позволяют рассматривать общие теоретические основы формирования интеллектуально-речевых и творческо-художественных

способностей гиперактивных детей с позиции современных научных данных о развитии и формировании личности.

Доказано, что благодаря специально организованной физической деятельности можно создать систему внутренних и внешних условий для воспитания самостоятельности у гиперактивных детей (Н. А. Ноткина, М. П. Голощекина и другие).

В психолого-педагогических исследованиях выделяется понятие «психическое здоровье ребенка дошкольного и школьного возраста» (Л. С. Выготский, У. В. Ульянкова, А. Л. Лурия, А. В. Пасечник и другие). Под психическим здоровьем подразумевают общее состояние и функционирование здоровой психики, которая определяет качество протекания познавательных процессов, эмоциональные реакции, потребности и желания, направленность личности, поведение.

Психика ребенка формируется в деятельности. Для дошкольника ведущей деятельностью является игра. Психическое здоровье ребенка дошкольного возраста напрямую связано с обучением в игровой деятельности и зависит от ряда факторов биологической, психологической и социальной природы.

В результате изучения особенностей творческого и речевого развития гиперактивных детей в ДООУ студент должен освоить:

***трудовые действия***

— владения методами определения уровня творческого и речевого развития детей;

— навыками работы с учебной и научной литературой о детях с отклонением от «нормы»;

— навыками решения проблем, возникающих в работе с гиперактивными детьми и их родителями;

***необходимые умения***

— применять теоретические знания к конкретным ситуациям общения с детьми с особыми образовательными потребностями;

— выбирать необходимые методы и приемы работы над формированием разных сторон гиперактивности;

— давать самостоятельную оценку уровню творческого и речевого развития гиперактивных детей;

***необходимые знания***

— что такое гиперактивность и ее характерные особенности;

— ориентироваться в медико-психологических характеристиках детей данной категории;

— общетеоретические основы формирования интеллекта и творчества;

— современные средства и методы осуществления педагогического процесса.

# Глава 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 1.1. Актуальность проблемы

Идея самоценности дошкольного детства и значимости его для всего последующего развития ребенка не нова, она прослеживается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей развития речи. Это принципиальное положение составляет основу для раскрытия способностей детей дошкольного возраста.

Проблема интеллектуально-речевого и творческого развития ребенка с особыми образовательными потребностями в настоящее время приобретает глобальный характер. Исследования клиницистов, психологов, педагогов свидетельствуют о том, что таких детей становится все больше и больше.

Опрос родителей, воспитателей показал, что взрослые знают об особенностях гиперактивных детей, стремятся найти пути благоприятного развития дошкольников, но уровень педагогической просвещенности взрослых, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, сравнительно низкий, и традиционными средствами воспитания и обучения достигается противоположный результат — медленное становление самосознания ребенка по заранее установленным канонам.

Большинство педагогов приходит к мнению, что образовательная система в нашей стране нуждается в коренном преобразовании.

Проблемные дети — это не только российский феномен, он наблюдается на всех континентах (Ли Кэрролл, Джен Тоубер). Для него не существует культурных и языковых барьеров.

К проблемным детям психологи, педагоги, психолингвисты относят детей гиперактивных, лево- и правополушарных, одаренных, с общим недоразвитием речи, умственно отсталых.

Обстоятельное изучение данной проблемы началось с исследований умственного развития детей (А. Р. Лурия, А. А. Люблинская, А. И. Мака-

рова, Л. С. Рубинштейн и другие), но система образования и воспитания в 30-е гг. прошлого столетия как бы вычеркнула из науки понятие «проблемные дети». Считалось, что «все равны». Господствовала ориентация на «среднего» ребенка в системе образования и воспитания.

Сложилась искусственная ситуация: с одной стороны, трудных детей в отечественной науке как бы не существовало, а с другой — это была реальная проблема неординарных детей, их родителей, некоторых творческих педагогов, пытавшихся помочь развитию таких детей.

Все-таки эта проблема сохранилась в поле зрения ряда ученых (Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес и другие).

«Ребенок приходит в этот мир с открытой душой. Оптимизм, неумная фантазия, энергия, радость познания — основные составляющие детства. Благодаря им дети как бы творят заново раскрывающийся перед ними мир. И совсем не важно, что этот мир существовал до них тысячелетия, для них он выглядит по-особому» [16].

Именно поэтому возрастает интерес к изучению детей с так называемыми особыми образовательными потребностями (трудных детей). В разряд таковых попадают дети быстрые, импульсивные, чрезмерно активные, не умеющие организовывать свое поведение и деятельность, создающие проблемы окружающим. В ряде исследований данные особенности поведения обозначаются термином «гиперактивность».

Актуальность изучения гиперактивных детей обусловлена не только значительной распространенностью таких направлений поведения, но и в первую очередь выраженной дезадаптацией детей, затрудняющей приобретение навыков, знаний, налаживание отношений в детском коллективе. В нашей стране специальных исследований детей с такими проявлениями поведения сравнительно мало (Б. М. Теплов, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда и другие). Полученные за рубежом данные ассимилированы у нас недостаточно (Ли Корролл, Джен Тоубер, Р. Сигл, Д. Вертью, Р. Окер и другие). Это касается и конкретных методик. Родители таких детей, воспитатели детских садов, школьные педагоги (а этот вариант поведения характерен именно для дошкольного и младшего школьного возраста) часто не могут разобраться в причинах, обуславливающих гиперактивное поведение ребенка, и эффективно воздействовать на таких детей. Вместе с тем готовность близких ребенку взрослых людей понять особенности его развития и создать оптимальные условия воспитания есть то, что на языке специалистов называется «первичной профилактикой» поведения и развития ребенка (И. В. Дубровина, В. С. Лебединская, А. Д. Кошелева и другие).

По мнению специалистов, гиперактивность — это условное обозначение весьма сложного и противоречивого феномена детского поведения.

По-прежнему дискуссионным остается определение понятия «гиперактивность» и его содержание, выделение основных структурных компонентов и связи между ними, квалификации «гиперактивности»

с точки зрения критериев нормального поведения и развития, условия успешного развития гиперактивного ребенка, который воспитывается в массовом дошкольном учреждении.

В исследованиях уточняется, что гиперактивность как вариант поведения выражается в характерных особенностях двигательного развития и тесно связана с нарушением внимания, эмоциональной сферы.

Эти три ведущих симптома выглядят следующим образом.

Особенности моторно-двигательного развития: неловкость движений; синкинезия — связанность движений конечностей тела, языка и т.д.

Особенности внимания и контроля: кратковременная концентрация, расщепленность внимания, ригидность, персеверация.

Особенности эмоциональной сферы: возбужденность, апатия, неуверенность, заторможенность, смена настроений, негативизм, чувство страха, агрессивность, манерничанье.

Рассмотрение в единстве комплексных характеристик гиперактивности в психолого-педагогических исследованиях показало, что в отечественной психологии почти нет работ, специально посвященных изучению этой проблемы. Исследования касаются лишь отдельных характеристик детей с таким поведением, и более всего — двигательной активности (Е. И. Водовозова, Т. А. Константинова, О. Г. Аракелян, М. П. Голощекина, Л. П. Карманова, Г. П. Юрко). По мнению исследователей, одной из причин, влияющих на подвижность дошкольника, является содержание самостоятельной деятельности детей в детском саду, которое зависит от условий, места, времени, игрового материала, навыков и умений ребенка, руководства взрослого.

Данные исследований позволяют сделать вывод о значительной разнородности и противоречивости такого феномена, как гиперактивность. Нет достаточно глубокой изученности гиперактивности психолого-педагогическими средствами.

Таким образом, рассматривая причины (условия) гиперактивного поведения ребенка, можно отметить, что некоторые авторы видят их в своеобразии природно обусловленных предпосылок развития ребенка. Эти данные чаще приводятся в работах клиницистов и физиологов. Материал психолого-педагогических исследований позволяет говорить о важности внешних, социальных факторов, и прежде всего фактора адекватности в формах организации деятельности и общения ребенка, а также о влиянии нарушенных семейных отношений. В этом контексте гиперактивность рассматривается как сформированный близкими взрослыми способ взаимодействия ребенка с миром.

В исследованиях педиатров, физиологов, психоаналитиков, педагогов выдвигаются ведущие условия, ориентирующие на благоприятное общение гиперактивного ребенка с окружающими людьми, без чувства «дефицита внимания» с их стороны.

Рассматривая условия, влияющие на развитие гиперактивных детей, следует остановиться на разработке вопросов о созревании и развитии психических функций и процессов, определяющих в какой-то степени



формы поведения. Это взаимодействие и взаимовлияние врожденных (природных) особенностей индивида и окружающей специальной среды. В появлении гиперактивности важную роль играют внутренние механизмы (Ж. Пиаже, З. Фрейд, К. Н. Корнилов, Л. С. Выготский, И. П. Павлов и другие) и влияние внешней среды. Способность перейти от чувственно-образной регуляции к словесной рассматривается учеными как важнейшее условие воспитания самостоятельности поведения ребенка.

Задача экспериментальной работы — найти содержание, средства, методы, формы воспитания саморегуляции поведения гиперактивного дошкольника. Новообразованием, воздействующим на все поведение и дальнейшее развитие, является освоение родной речи в раннем дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, А. М. Леушина и другие). Разрабатывая идею основного механизма и формирования внешних ассоциаций, связей, которые проявляются в поведении в виде упражнений реальных событий и являются механизмом, позволяющим приспосабливаться к обстоятельствам внешней среды, И. П. Павлов показал ведущую роль слова в обучении как одного из условий формирования новых поведенческих актов личности. Процесс, рождаемый в мозге, на практике вовлекает «сердце», а точнее, эмоциональную чувствительность, которую иногда гиперактивному ребенку очень трудно бывает контролировать. Необходима технология организации общения взрослых с ребенком в позитивных ситуациях. Переживание логических и реальных последствий каждого поступка учит гиперактивных детей позитивно управлять своей жизнью, принимать решения и разрешать свои проблемы. Дети нуждаются в таком руководстве.

Следовательно, воспитание гиперактивных детей должно быть бережным, чтобы не разрушалась индивидуальность речевых проявлений при формировании культуры общения (Ф. А. Сохин, О. С. Ушаков и другие).

Анализ результатов практики, научных исследований показал, что педагоги понимают значимость правильно организованного общения как процесса взаимодействия партнеров и как условия развития человечества (А. А. Бодалев, Н. П. Ерастов и другие), однако организовать этот процесс с гиперактивными детьми не могут в силу слабой ориентированности в психолого-педагогических характеристиках развития детей в новых, современных технологиях, с учетом индивидуальных особенностей этих дошкольников.

Актуальность исследования заключается в прослеживании связей между развитием интеллектуально-речевых, художественно-творческих способностей гиперактивного ребенка и особенностями его личностных проявлений в дошкольный период, в поиске наиболее эффективных условий и методов для благополучного преодоления трудностей.

Есть основания считать, что интеллектуально-речевое развитие личности является ядром познавательной потребности (Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич), своеобразии и динамике которого определяется как

уровнем развития способностей индивида, так и характером их проявлений.

Следовательно, одно из условий развития активности индивида, в том числе познавательно-речевой, художественно-творческой, представляет собой «сплав» как психофизиологических, так и личностных характеристик, отражаясь в многообразии интересов, склонностей и предпочтений индивида (А. И. Крупнов, Э. А. Голубева, Б. А. Кадыров и другие).

Следующим условием развития гиперактивного ребенка является изучение специфики обучения, оказывающего положительное влияние на интеллектуально-речевое, художественное развитие дошкольника.

Речевое обучение и воспитание рассматривается в современных исследованиях как взаимодействие педагога и ребенка, овладевающего родным языком (Ф. А. Сохин, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Т. А. Тумакова, Л. В. Ворошнина). Исследования специалистов направлены на изучение актуальных проблем речевого развития в дошкольном детстве. Это, прежде всего, развитие речевой культуры общения в условиях детского сада и семьи. Речь большинства детей, воспитывающихся в условиях семьи, во многом зависит от речи родителей, их культуры и образования, социального положения, от понимания ими важности правильного речевого развития.

Современные педагогические исследования (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и другие) ориентируют на выбор оптимальных форм интеллектуально-речевого развития детей в семье. Наша задача — наполнить их соответствующим содержанием, не противоречащим специфическим особенностям гиперактивных детей. Это еще одно из условий развития гиперактивного ребенка. Современная работа воспитателей и родителей по развитию познавательно-речевой, художественно-творческой деятельности предполагает поиск более адекватных средств и методов развития детей.

Работа педагогов осложнена высокой степенью интенсификации их труда с весьма разнородным контингентом детей и родителей. Они подвергаются высоким нагрузкам, так как воспитателям достаточно трудно квалифицированно разработать педагогическую систему интеллектуально-речевого развития детей в норме и с отклонениями. Им приходится набирать методический материал из разных источников, уделяя внимание поиску более адекватных средств и методов развития проблемных детей.

Таким образом, объективные социальные условия создают необходимость педагогического исследования интеллектуально-речевого и художественно-творческого развития проблемных детей (гиперактивных, медлительных).

Актуальность исследования определяется рядом существенных противоречий:

— между потребностью общества, заинтересованного в воспитании всесторонне развитой личности, и резким ухудшением эмоционального благополучия детей;

— необходимостью разработки недостающих компонентов системы образования по предупреждению отставаний в развитии личности с проблемами речи и наличием современных программ;

— потребностью создания программ и технологий взаимодействия семьи и детского сада и отсутствием модели этого взаимодействия на разных этапах развития речи.

Поиск эффективных путей решения данных противоречий, практическая значимость их для современного здоровьесберегающего образовательного процесса обозначили проблему нашего эксперимента.

Кроме того, организацию нетрадиционной системы образования детей с проблемами целесообразно осуществлять в комплексе с основной программой МДОУ.

По каким же программам и технологиям осуществлять воспитание и обучение проблемных детей? Какую предметно-развивающую и оздоровительную среду необходимо создать для них в дошкольном учреждении общего типа?

Большая потребность обнаруживается в разработке мониторинга, отслеживания результатов развития разных категорий детей. К сожалению, в теории и практике воспитания проблемных детей их интеллектуально-речевому развитию уделяется недостаточное внимание.

Таким образом, можно скоординировать усилия воспитывающих взрослых в целях организации раннего «вмешательства»:

— по подготовке воспитателей и родителей с целью воспитания здоровой, полноценной личности;

— по осуществлению раннего выявления и коррекции отклоняющегося развития детей;

— по созданию специальных условий для формирования личности с особыми образовательными потребностями.

На основании вышеизложенного была сформулирована тема нашей опытно-экспериментальной работы: «Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ».

Цель заключается в разработке и адаптации комплекса условий для творческого и речевого развития гиперактивных детей в дошкольном образовательном учреждении общего типа.

Объектом исследования является процесс формирования творческих и речевых способностей гиперактивных детей в условиях ДОУ общего типа и корректировка позитивных поведенческих актов группы детей с особыми образовательными потребностями.

Предметом исследования являются условия для успешного развития творческих и речевых способностей гиперактивных детей, технологии взаимодействия детского сада и семьи, обеспечивающие успешное формирование здоровой, полноценной и разносторонне развитой личности с учетом нервно-психических, физиологических и социальных характеристик.

Гипотеза исследования: успешное развитие творческих и речевых способностей гиперактивных детей будет осуществляться наиболее эффективно, если:

1) использована модель взаимодействия, основанная на идее координации усилий воспитывающих взрослых на всех этапах раннего онтогенеза;

2) разработана технология взаимодействия воспитателей и семьи по речевому и творческому развитию детей;

3) учитываются особенности развития речи гиперактивных дошкольников, без которой не может существовать достаточно развитого интеллекта;

4) созданы технологии, построенные с учетом специфических особенностей в развитии ребенка, и имеется благоприятное сочетание продуктивной и творческой деятельности;

5) обучение систематично и целенаправленно, осуществляется на игровой основе с использованием учебных, общественных, личностных, мотивационных установок;

6) создана развивающая среда, стимулирующая развитие интеллектуально-речевых и художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста и эмоционально-положительное отношение взрослых к ребенку.

#### *Задачи исследования:*

1) выявить необходимые условия для успешного формирования речевых и художественно-творческих способностей гиперактивных детей;

2) отобрать и апробировать диагностические методики изучения речевого и художественно-творческого развития гиперактивных детей; разработать методические материалы и технологии по интеллектуально-речевому и художественно-творческому развитию гиперактивных детей, приемлемые в любом дошкольном учреждении, где есть такие дети;

3) определить эффективность и динамику речевого и художественно-творческого развития детей под влиянием специально предложенной системы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Методологическими основами экспериментальной работы являются теория личностно ориентированного образования (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский и другие), теория культурно-исторического развития личности (Л. С. Выготский, Н. А. Ананьев и другие), идея об определяющей роли социальной среды в процессе формирования личности и социальной обусловленности семейного воспитания (И. В. Гребников, С. И. Голод), исследования в области педагогической технологии, конструирования и взаимодействия субъектов педагогического процесса (Т. И. Бабанова, М. В. Крулехт и другие), развития творческих способностей (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Е. С. Белова, В. С. Юркевич, Е. Н. Задорина, И. П. Ищенко и другие), комплексный подход к решению задач речевого развития дошкольников (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. В. Щерба, А. А. Пешков, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, Л. В. Ворошнина и другие), исследования

в области развития проблемных детей, в том числе гиперактивных (М. М. Безруких, А. Л. Сиротюк, А. Р. Лурия и другие).

Перечислим *методы исследования* (в соответствии с целью и задачами исследования в качестве основной схемы использовался лонгитюдный эксперимент, в котором развитие детей прослеживается на протяжении трех лет — всего периода воспитания и обучения в детском саду).

1. Психиатрические системы личностной классификации — тесты (Э. Берн, Э. Фромм, В. Райх, К. Роджерс и другие).

2. Стандартизированные диагностические методы для исследования интеллектуально-речевого развития детей дошкольного возраста: тест Серебрякова, прогрессивные матрицы Равенна, тест Векслера, тест творческого мышления П. Торренса (фигуративная форма А), прогрессивная методика В. С. Юркевич «Дерево желаний»; диагностические методики М. М. Безруких, тесты на гиперактивность А. Л. Сиротюк.

3. Естественный эксперимент в рамках обычного занятия.

4. Анкетирование воспитателей с целью выявления их представлений об интеллектуально-речевом развитии гиперактивных детей.

5. Беседа (интервью) с родителями.

6. Анализ продуктов детского творчества (сочинений, рисунков и т.д.) с целью выявления особенностей интеллектуально-речевой и художественно-творческой деятельности, проявляемой в течение эксперимента.

7. Качественный и количественный анализ полученных данных.

База исследования — МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 397» г. Перми.

Новизна исследования состоит в том, что в решении проблемы художественно-творческого и интеллектуально-речевого развития гиперактивных детей объединяются усилия департамента образования, педагогического вуза, педагогов, психологов, педиатров, на договорных началах с учетом особенностей развития детей каждого уровня, типов психического и социального развития с целью максимального использования накопленного педагогического опыта.

Практическая значимость работы заключается в том, что есть возможность выявить необходимые условия для ранней диагностики и коррекции развития гиперактивных детей, их речевого и художественного развития в условиях детского сада.

Предложенная технология обучения родному языку, общению, интеллектуальному и художественному развитию гиперактивных детей может быть использована воспитателями в детских садах. Программа педагогической мастерской для работников МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 397» г. Перми может быть рекомендована для повышения квалификации педагогов, научной работы студентов кафедр дошкольной педагогики и психологии высших учебных заведений.

Методические материалы по художественно-творческому и интеллектуально-речевому развитию детей, не вписывающихся в общую

педагогическую систему воспитания и обучения, могут быть использованы практическими работниками и родителями.

Разработанная технология взаимодействия детского сада и семьи, а также педагогическая модель взаимодействия ДООУ и семьи, основанные на идее координации усилий всех воспитывающих взрослых, при их раннем взаимодействии для сохранения здоровья, эмоционального благополучия, формирования интеллектуально-речевого развития гиперактивных детей, позволяют комплексно влиять на все соответствующие характеристики гиперактивности: моторно-двигательную активность, эмоциональную сферу, особенности внимания и контроля.

В основе экспериментальной работы лежат положения о творческой природе детского развития и саморазвитии (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие), механизме становления общности «ребенок — взрослый» как субъекта культуры, о культуротворческом потенциале современного дошкольного образования (В. Т. Кравцов).

В условиях современной цивилизации детство характеризуется культурно-исторической самоценностью, которая обусловлена его основным вкладом в становление человеческой культуры. В процессе своего развития ребенок творчески осваивает исторически сложившиеся и приобретающие в становлении формы человеческой ментальности. Детство творит культуру в той же мере, в какой культура творит детство. Современный способ интеграции детей во взрослое сообщество осуществляется через творческое осмысление образа взрослого в качестве проекции их собственной психической будущности. Присвоение культуры современным ребенком протекает в форме ее своеобразного творческого развития. Любой элементарный акт присвоения (формирование простейшего человеческого умения) включает в себя преобразование содержания общественного опыта ребенком. Дошкольное образование, семейное воспитание обладают развивающими функциями настолько, насколько они ориентированы на саморазвитие детей.

Исследования опираются на ряд ключевых приоритетов. Это положение об общих закономерностях психического развития ребенка. Движущей силой психического развития ребенка является проблематизация общечеловеческого опыта. Ориентация на «культурный» способ действия взрослого предполагает не только воспроизведение социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление (В. А. Петровский). Отношение ребенка к культуре всегда персонифицируется в образе значимого взрослого и оборачивается его отношением к самому себе и своим возможностям.

Осмысленная деятельность взрослого создает среду для положительной свободной игры и переживаний, а тем самым и реальные предпосылки для пробуждающегося индивидуального сознания.

В современной отечественной психологии подчеркивается, что каждый человек уникален и неповторим, поэтому необходимо гуманное отношение к личности ребенка (А. Б. Орлов, В. А. Петровский, А. С. Спиваковская, М. А. Хазанова и другие). Очень важно в системе

взаимоотношений ребенка с взрослыми понимание и принятие его индивидуальных особенностей. Речь каждого ребенка уникальна, своеобразна и неповторима по способу выражения мысли, умению использовать имеющиеся у него в запасе речевые средства, умению оформить высказывание (реплики, мимика, жест в общении).

Следовательно, речевое воспитание должно быть бережным, чтобы не разрушать индивидуальность речевых проявлений ребенка при формировании культуры речевого общения (Ф. Н. Сохин, О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова и другие).

Формирование коммуникативных умений детей связано с развитием таких речевых способностей, как информированность, связность, логичность высказывания, грамматическая правильность, точность лексики, интонационная выразительность (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев). Проявляется коммуникативная способность в общении как процессе самоорганизации.

Анализ результатов практики, научных исследований показывает, что педагоги понимают значимость правильно организованного общения как процесса взаимодействия партнеров, понимающих друг друга, как условия накопления общечеловеческого этического опыта, сложившегося в ходе культурно-исторического развития человечества (А. А. Бодалев, Н. П. Ерастов и другие), однако правильно организовывать общение с проблемными детьми не могут в силу слабой ориентированности в психолого-педагогических характеристиках развития детей в новых, современных технологиях.

Особенности общения взрослого с детьми предполагают ориентацию обучающихся в основных этапах развития коммуникативных способностей дошкольника, с учетом которых возможно содержательное и конструктивное воздействие взрослого на воспитанника.

Познавательная потребность, являясь внутренним побуждением индивида к активности, проявляется в поиске и переработке новой информации. При этом познавательная активность рассматривается в двух ее крайних видах — адаптивной и продуктивной (А. М. Матюшкин, М. И. Фидельман). Если адаптивные виды активности обеспечивают приспособление индивида к реальности, то продуктивные составляют основу возникновения особых психических возможностей, непосредственно не требующих адаптации. Именно они являются предпосылками возникновения собственной творческой деятельности.

По мнению ряда авторов, активность индивида, в том числе художественно-творческая и познавательно-речевая, представляет собой единство как психофизиологических, так и личностных характеристик, отражаясь в многообразии интересов, склонностей и предпочтений индивида (А. И. Крупнов, Э. А. Голубева, Б. А. Кадыров).

Особый интерес представляет изучение влияния обучения на художественное и интеллектуально-речевое развитие детей с проблемами.

Психическое развитие детей, как писал Д. Б. Эльконин, происходит в форме усвоения; все, что появляется у детей в ходе их психического

развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение. На этапе дошкольного детства усвоение имеет свои специфические особенности, которые определяются двумя взаимосвязанными моментами: во-первых, содержанием усвояемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения. В психологии выделяют следующие формы усвоения: в ходе непосредственного общения и совместной деятельности ребенка с взрослым, в процессе игры и при решении практических задач.

В дошкольном возрасте закладываются элементы учебной деятельности, поэтому взрослому, обучающему ребенка, необходимо четко ориентироваться в особенностях (структуре) деятельности обучения гиперактивного дошкольника.

Важнейшим компонентом деятельности является конкретно-практическая задача. Ребенок как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения, и есть объект его действия.

Решение задачи направлено на овладение способами действий — приемами, иногда — совокупностью приемов, общим методом действий.

Для успешного обучения необходимо овладеть учебными действиями, выполняя которые дети осваивают предметный способ действия. Важным структурным элементом является контроль, который состоит в сопоставлении воспроизводимого действия и его результата с образцом через предварительный образ. Это положение важно учитывать при обучении дошкольников, у которых внимание неустойчивое, недостаточно целенаправленное. Контроль в процессе обучения чрезвычайно важен, так как характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком процесс.

Важным компонентом элементарной учебной деятельности является оценка ребенком степени усвоения. Ребенок определяет, действительно ли решена задача, овладел ли он способами действия, умеет ли ими пользоваться при решении других задач.

Таким образом, рассматривая обучение гиперактивных детей дошкольного возраста, следует ориентироваться на классическое определение компонентов учебной деятельности (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Г. Щедровицкий, Г. А. Цукерман и другие).

1. Учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия.

2. Учебные действия, формирующие представление об усвоенном действии.

3. Контроль — сопоставление воспроизведенного действия с образцом через его образ.

4. Оценка степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.



Речевое обучение и воспитание рассматривается в современных исследованиях как взаимодействие педагога и ребенка, овладевающего родным языком.

Мы в нашем исследовании выстраиваем содержание образования согласно идеям, представленным Ф. А. Сохиным, О. С. Ушаковой, Р. М. Чумичевой, Л. Л. Редько, Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Элькониним, А. В. Запорожцем и другими, об обновлении дошкольного образования, его программно-методического и психологического обеспечения, о построении вариативных моделей на основе принципа соответствия онтогенеза и филогенеза.

Опираясь на исследования вышеназванных авторов, мы предполагаем, что ребенок в процессе своего индивидуального развития воспроизводит основные этапы исторического развития культуры. Мифология являла собой образно-художественный способ описания явлений природы и жизни людей, представляя собой форму общественного сознания, которая средствами искусства объясняет мир, в целом организует описание людей и регулирует их поведение. Эта попытка объяснения осуществлялась через олицетворение сил природы. Мировоззрение выражалось не только в поведении людей, но и в действиях, обрядах, танцах и т.д.

Учитывая высокий уровень активности, чувственности, образности мира гиперактивных детей, мы имеем возможность благотворно воздействовать на эмоциональное состояние дошкольника и оказывать положительное влияние на коррекцию поведения.

Развитие человеческой мысли — это любовь к мудрствованию, философии, когда оттачиваются способы познания окружающего мира в его единстве. Развитие философского мышления в ДОУ осуществляется в процессе ознакомления с окружающим, когда ребенок учится устанавливать причинно-следственные, пространственно-временные, качественно-количественные и другие отношения в природе, в мире собственного «Я». Ребенок познает данные мира в процессе учебно-познавательной деятельности на занятиях, в процессе наблюдения.

Недостаток необходимых знаний в дошкольном возрасте вызывает формирование неадекватной картины мира. Однако, как отмечает И. Э. Куликовская, необходимо при этом сохранить субкультуру детства, не нарушить логику развития, присущую ребенку по природе его мифического сознания, познания мира сквозь призму сказок, легенд, мифов, притч, поговорок, потешек, несущих в своей основе элементы научных знаний.

Рациональное научное познание, лежащее в основе интеллектуальной деятельности, осуществляется в форме понятия, суждения, умозаключения, которые оформляются, осознаются и используются благодаря процессу речи как средству человеческого общения.

Понятие — это элементарная форма рационального познания. Суждение представляет собой связь между понятиями. Умозаключение — вывод из нескольких суждений.

Понятие — это элементарная форма мысли. Мысль выступает символическим бытием некоторого состояния мозга; человек имеет дело не с единичным, как в чувственных формах познания, а с общим, при уяснении природы общего суждения. Умозаключение есть вывод нового знания.

Все формы рационального познания в единстве образуют целостность, ее как форму способности человека называют умом, а как нечто процессуальное — мышлением. Таким образом, раскрывая положение о единстве речи, ее художественно-творческой и познавательно-интеллектуальной деятельности, мы исходим из того, что в современную эпоху главенствует научный подход, обществу не обойтись без науки, и это достаточно очевидно. Однако, учитывая возраст ребенка-дошкольника, нельзя обойтись без мифа, сказки, традиции, народно-исторической мудрости, потому что необходимость этой философии наряду с наукой объясняется, во-первых, тем, что она сама научна, во-вторых, ее вниманием к вопросам бытия, в-третьих, стремлением преодолеть неопределенность альтернативы мыслительного (научного) и мистического. Единство мифологической и научной картины мира — это шаг к целостному пониманию человечества (Р. М. Чумичева).

Перспективной линией развития в сфере триединства мифопоэтической, философской и научной картины мира выступает создание у ребенка представления о целостности мира, обеспечивающее развитие интеллектуальных, речевых и художественно-творческих способностей как способов преобразования детской среды жизнедеятельности.

Творчество — это созидание нового и прекрасного, оно противостоит разрушению, шаблону, тупости, отсталости. Оно наполняет жизнь радостью, возбуждает работу мысли. В современных исследованиях выделяются критерии:

- ускоренное умственное развитие: познавательные интересы, наблюдательность, речь, сообразительность, оригинальные решения задач;

- ранняя специализация интересов, увлечение музыкой, изодетельностью и т.д.;

- активность, инициативность, настойчивость, умение достигать цели;

- хорошая память, развитые познавательные умения;

- готовность и способность к использованию видов деятельности.

Мы исходим из того, что творчество доступно детям, более того, оно определяет познавательный процесс, активизирует познающую личность и формирует ее. В дошкольном возрасте творчество проявляется в разных видах деятельности. В творчестве происходит самовыражение, самораскрытие личности ребенка. Дети, достигавшие высокого уровня творчества, обычно отличаются повышенной ранимостью, обостренным чувством справедливости. Среди них встречаются дети застенчивые, даже замкнутые, как бы скрывающие в себе нечто ценное, дорогое. Однако открытость, дружелюбность, доброжелательность

также свойственны творческой личности. Встречается много одаренных гиперактивных леворуких детей. Все вышеназванные характеристики относятся к эмоциональной сфере ребенка, составляющей его творчества, что требует определенных условий для развития, устойчивости и положительной направленности личности.

Мы согласны с мнением ученых, что в становлении системы эстетического воспитания и развития определяющая роль отводится задачам воспитания, обучения и эстетического развития ребенка; важна совокупность всех средств воспитания и форм организации художественной деятельности ребенка под руководством взрослого. В этой системе связи складывается отношение ребенка к видам искусств, выстраивается модель эстетического отношения, представленная тремя компонентами:

- 1) способность эмоционально сопереживать содержанию произведения искусства, входить в образ;
- 2) способность к самостоятельному активному усвоению художественного опыта, поисковым действиям;
- 3) специальные художественные и творческие способности: восприятие, исполнительство и творчество.

Второе направление нашего исследования связано с изучением более узких проблем художественно-речевого воспитания дошкольника.

*Развитие коммуникативных способностей и общения детей в норме и с отклонениями.* Разрабатывая содержание интеллектуально-речевого развития ребенка в ДОУ, мы ориентировались на классическое положение педагогов о том, что в детском возрасте закладывается основа интеллектуального и творческого развития. Педагогика должна идти по пути развития у ребенка способности самостоятельно находить знания, а не простой передачи их детям (В. Ф. Одоевский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и другие).

Так, В. А. Сухомлинский доказал, что детство — это каждодневное открытие мира, он предлагал знакомить детей с такими понятиями, как явление, причина, следствие, событие, обусловленность, зависимость, различие, сходство и т.д. Ребенок учится находить и правильно определять словом причинную и временную зависимость, последовательность, взаимосвязь предметов и явлений (Д. Б. Эльконин, А. А. Лурия, Н. Ф. Виноградова). Процесс познания осуществляется как открытие свойств и взаимосвязей бытия, существующего независимо от мысли, сознания (С. Л. Рубинштейн, Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). В основе процесса познания выделяют теоретические знания как понятия в форме содержательного обобщения. Иметь обобщенное понятие о предмете — значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета, что и выступает определенным законом интеллектуально-познавательного развития.

Мы исходим в своем исследовании из того, что познание окружающего мира взаимосвязано с познавательно-интеллектуальным развитием дошкольника, которое возможно только в условиях общения.

Следовательно, следующий аспект нашего исследования — развитие речи и общения. Общение выступает универсальным условием человеческого бытия. Именно в условиях разнопланового общения происходит процесс социализации личности, ее приобщения к духовным и материальным ценностям общества. По мнению А. В. Петровского, человек становится личностью в процессе общения, вхождения в общество, с которым он непрерывно контактирует. В коммуникативной деятельности происходит самопознание и самореализация личности, развитие ее внутренней культуры. Именно общение выступает необходимым условием существования культуры в обществе (Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова). В основу теории общения легло положение о нем как о межличностном взаимодействии, в процессе которого каждая из личностей выступает в качестве активного субъекта коммуникации. Общение — процесс взаимодействия личностей с целью согласования усилий, налаживания отношений в достижении общего результата, что влечет за собой изменения в познавательной, эмоционально-мотивационной сфере, в поведении участвующих в общении лиц (А. А. Бодалев, М. И. Лисина, А. В. Петровский и другие).

Общение является одним из первых видов деятельности, которыми овладевает ребенок в онтогенезе, оно выступает универсальным условием развития личности в период дошкольного детства. В процессе разнопланового общения ребенок познает окружающий природу, предметный мир в его целостности и многообразии, формирует внутренний мир, свой образ «Я», присваивает и созидает художественные ценности, обретает круг значимых других людей.

Мы поддерживаем и реализуем на практике утверждение М. И. Лисиной об этапах эволюции потребности в общении в онтогенезе:

- потребность в доброжелательном внимании со стороны взрослых;
- сотрудничестве;
- уважительном отношении взрослого, самовыражении, сочувствии взрослых и сверстников;
- потребность во взаимопонимании и сопереживании.

На основе четырех вышеперечисленных потребностей дошкольника в общении выделяются и четыре формы этого общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Общение является фундаментом полноценных межсубъектных отношений. Благодаря общению оказывается возможной совместная деятельность людей.

Так, С. Л. Рубинштейн указывает на то, что у речи одна основная функция, ее назначение — служить средством общения. Речевое общение имеет неизменно диалогический характер. Речь — слово, представляющее собой специфическое единство смыслового и чувственного содержания, что позволяет субъекту общения наиболее полно воспринимать собеседника и быть понятым им. Представляя собой форму общения, опосредованную языком, речь выступает уникальной

коммуникативной системой. Это положение наиболее существенно для нашей экспериментальной работы.

С учетом огромной роли формирования общения в становлении и развитии личности встает проблема обучения родному языку и средствам коммуникации. Мы исходим из утверждения, высказанного Л. С. Выготским, Ф. А. Сохиным и другими, о том, что дошкольное детство — это период активного усвоения родного языка и речи. Однако самостоятельно ребенок не может овладеть речевыми формами.

В дошкольном возрасте общение со сверстниками становится важной частью жизни ребенка. Оно значительно отличается от общения с взрослыми. М. И. Лисина, А. И. Рузская и другие выделяют такие его особенности:

- большое разнообразие коммуникативных действий и широкий их диапазон;
- яркая эмоциональная насыщенность в силу напряженности потребности в общении и устремленности к партнеру;
- нестандартность и нерегламентированность, проявление оригинальности и самобытности;
- преобладание инициативных действий над ответными.

В работе с гиперактивными детьми важно создать благоприятный психологический климат, главным критерий которого — позитивное развитие личности (А. С. Макаренко). Это климат, при котором не тормозится развитие личности.

Помощь детям, испытывающим трудности в общении, проявляется в следующем: все участники занятия, зрителей нет; показывай дружелюбное расположение к собеседнику; не бойся выглядеть смешным; проявляй уважение к мнению других. Самоанализ с учетом осознания пунктов: как я чувствовал себя во время общения? Приятно ли было мне играть в эту игру? Удалось ли преодолеть сопротивление? Видел ли я окружающих?

Мы ориентировались на степень разработанности проблемы общения, ее теоретической базы. Основная идея заключается в сравнительно раннем осознании ребенком структурно-семантической особенности языка (Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин, О. С. Ушакова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Г. А. Тумакова, Н. В. Гавриш и другие).

Таким образом, налицо противоречие между имеющимся потенциалом, возможностями в развитии речи и общения детей и отсутствием соответствующих педагогических технологий, необходимых для реализации этих возможностей у детей с проблемами в развитии.

## **1.2. Исследование особенностей гиперактивных детей дошкольного возраста**

Такое явление, как гиперактивность детей, давно и широко известно, и, хотя не предпринималось попыток тщательного изучения его особенностей, описательные характеристики мы находим во многих работах.

Например, принято считать, что современная концепция гиперактивности, а также история научного изучения этого феномена начинается с публикации Г.-Ф. Стилла и А. Тредголда. Однако работам этих авторов предшествовали клинические описания отдельных случаев детской гиперактивности, которые были сделаны в медицинской литературе психиатрами и неврологами в XIX столетии (Г. Гофман, Е. Бурневиль и другие).

Сэр Генрих Фридерик Стилл — известный английский педиатр и первый профессор по детским болезням, работал в клинике Королевского колледжа в Лондоне. Во многом благодаря ему специалисты обратили внимание на детскую гиперактивность. Г.-Ф. Стилл описал состояние гиперактивного ребенка. В качестве основных нарушений он часто упоминает выраженную двигательную расторможенность и беспорядочный характер движений. Еще одним симптомом была названа неспособность сохранять внимание, которая вызывает трудности в обучении, несмотря на отсутствие общих признаков отставания в психическом развитии детей. Основным механизмом нарушения поведения этих детей Г.-Ф. Стилл считает недостаточную «волевою сдержанность» и «дефекты морального контроля». Они обусловлены нарушениями функционирования мозга. Гиперактивность, нарушения поведения и неспособность удерживать внимание исследователь связывал с биологическим дефектом, который имеет наследственную природу или вызывается пери- или постнатальным повреждением центральной нервной системы.

Разделяя точку зрения Г.-Ф. Стилла о том, что гиперактивное поведение может быть связано с повреждениями ЦНС, что не всегда удается подтвердить объективными данными, А. Тредголд высказал следующее предположение: некоторые формы мозговых повреждений связаны с патологией родов, могут проявляться в виде проблем поведения или трудностей обучения в тот период, когда ребенку необходимо справиться с определенными трудностями, предъявляемыми в образовательном учреждении. Ученый приводит много описаний детей с гиперактивностью, и именно он впервые ассоциирует гиперактивность с «минимальным мозговым повреждением». По его мнению, моральный дефицит связан с наследованием какого-то мозгового дефекта, который передается из поколения в поколение и может выражаться в различных расстройствах, в том числе гиперактивности, мигрени, нетяжелых формах эпилепсии, истерии и неврастении. При этом, подчеркивает ученый, факторы окружающей обстановки не играют существенной роли.

Дополнительные подтверждения патогенетической связи между органическим повреждением ЦНС и гиперактивностью у детей были получены в ходе изучения последствий не только энцефалита, но и других поражений ЦНС: родовой травмы, черепно-мозговой травмы, эпилепсии, отравления свинцом [16, 37].

В нашей стране с конца 20-х — начала 30-х гг. XX в., отмечает Н. Н. Заваденко, интенсивно проводились исследования в области

детской психиатрии. Гиперактивность описана выдающимся детским психологом Г. Е. Сухаревой. Она считает, что проявление психомоторного беспокойства, неусидчивости, импульсивности — это особенность детского возраста, которая находит свое объяснение в незаконченном развитии детского мозга. При выпадении тормозящего влияния коры получают перевес подкорковые механизмы.

Детский психиатр Е. А. Осипова останавливается на двух вариантах психопатоподобных состояний у детей. «Первый вариант... характеризуется повышенной расторможенностью, двигательным беспокойством, малоцелесообразным и малодейственным психоподобным состоянием. Второй вариант, часто дающий повод к смешению с эпилептоидной психопатией, говорит о более глубокой степени нарушения психического развития и характеризуется еще более сниженной интеллектуальной работоспособностью, расстройством внимания...» [16].

В 1940-е гг. А. А. Штраус сформулировал концепцию минимального мозгового повреждения (*minimal brain damage*). Что касается гиперактивности, то ее наличие стало достаточным основанием для подтверждения диагноза мозгового повреждения.

Исследования, направленные на подтверждение связи между минимальным мозговым повреждением и гиперактивностью, продолжались. В конце 1960-х гг. С. К. Коннерс с целью объективизации проявлений гиперактивности у детей впервые разработал специальные оценочные шкалы, основанные на анкетировании родителей и учителей.

Значительный вклад в развитие представлений о детской гиперактивности внесли исследования в области когнитивной психологии, развитие которой началось в 1960-е гг.

Определяющее влияние на развитие представлений об этом состоянии оказали работы канадской исследовательницы Вирджинии Дуглас. Она пришла к выводу, что гиперактивность обуславливается общими процессами самоконтроля и поведенческого торможения на высшем уровне регуляции психической деятельности.

С начала 1990-х гг. проявления гиперактивности анализируются с позиции недостаточной сформированности управляющих функций, которые определяют как широкий круг способностей, обеспечивающих поддержание последовательности реакций, связанных, в свою очередь, с решением проблем и направленных на достижение конкретной цели.

Таким образом, рассмотренные выше теории и идеи ученых признают в качестве ведущей причины возникновения гиперактивности у детей наследственный фактор либо полученные родовые травмы.

Исследования ряда ученых, как отечественных (П. Ф. Лесгафт, Л. С. Выготский, И. П. Павлов), так и зарубежных (Б. Скиннер, Е. Трондаик и другие), указывают в качестве причин проявления того или иного отклонения в социальных характеристиках поведения. Исследователи видят причины такого поведения во внешней среде.

Синдрому гиперактивности часто сопутствует запаздывание процессов созревания высших психических функций, что вызывает специфические трудности обучения. У детей проявляются трудности планирования и организации сложных видов деятельности. Большинству свойственны слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, низкая самооценка, лживость, вспыльчивость, агрессивность. Кроме того, у детей возникают неуверенность в себе и проблемы в коммуникациях. Подросткам с гиперактивным синдромом свойственно отрицание авторитетов, незрелое и безответственное поведение, нарушение семейных и общественных правил. Они не могут поддерживать определенную поведенческую реакцию на протяжении длительного времени. Для них характерно деструктивное, оппозиционно-вызывающее, а иногда и разрушительное поведение. Из-за непонимания со стороны окружающих у гиперактивного ребенка формируется трудно исправляемая агрессивная модель защитного поведения.

Неадекватность поведения, социальная дезадаптация, личностное расстройство могут стать причиной неудач и во взрослой жизни. Такие люди суетливы, легко отвлекаемы, нетерпеливы, импульсивны, вспыльчивы, им трудно сосредоточиться на предмете деятельности. У них часто меняется настроение. Трудности планирования деятельности и неорганизованность мешают им в продвижении по службе, в устройстве семейной жизни. Гиперактивные проявления сильной степени выраженности могут в более зрелом возрасте смениться рядом аффективных и личностных расстройств. В то же время своевременная медицинская и психологическая помощь позволяет компенсировать этот недостаток.

Едино мнение специалистов, что все это осложняет положение ребенка в коллективе сверстников и не может не сказаться на успешности обучения и формировании соответствующего поведения. Быстрые и импульсивные дети не умеют сдерживать свои желания, организовать поведение, в любой ситуации доставляют окружающим много хлопот. Гиперактивные дети крайне «неудобны» для воспитателей, учителей и даже родителей. Данный вариант развития ребенка становится весьма распространенным в дошкольном учреждении и в школе. Дезадаптирующие особенности поведения таких детей свидетельствуют о недостаточно сформированных регулятивных механизмах психики, и в первую очередь самоконтроля как важнейшего условия и необходимого звена в генезисе произвольных форм поведения.

Специалисты рассматривают влияние природных и социальных факторов на поведение ребенка не изолированно друг от друга, а в их соотношении с нервно-психическим развитием ребенка.

Так, анализируя научно-исследовательские данные как отечественных, так и зарубежных ученых, мы видим, что история изучения гиперактивности у детей начинается лишь с середины XIX в., тем не менее авторами достаточно хорошо описаны проявления гиперактивности и причины ее возникновения у детей.



### 1.3. Основные характеристики гиперактивных детей дошкольного возраста

В педиатрии как науке, изучающей здоровье детей, гиперактивность определяется как самостоятельное заболевание и в Международной классификации болезней носит название «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», или СДВГ. Вместо слова «дефицит» иногда употребляют «нарушение». Характеризуется это состояние, помимо чрезвычайной активности и импульсивности, невозможностью гиперактивного ребенка концентрировать и удерживать внимание на каком-либо занятии, проблемами в запоминании и обучении. Мозг такого ребенка не справляется с обработкой внешней и внутренней информации из-за нарушения своих функций. Педиатры считают это заболевание серьезной социальной проблемой, так как оно мешает адаптации таких детей к условиям жизни.

Гиперактивность как крайняя точка нормы может возникнуть в результате перенесенных заболеваний, родовых травм, недоразвития каких-либо функций, нарушенных или утраченных вследствие дефектов развития. Исследователи пришли к выводу, что в большинстве случаев возникновение гиперактивности связано с особенностями протекания беременности и родов, экологией, обращением будущей матери с электроприборами, работой за компьютером, а в некоторых случаях обусловлено генетически. По тем или иным причинам мозг ребенка получил слабые повреждения, т.е. часть клеток попросту не функционирует, поэтому гиперактивность может возникать и как компенсация функций.

В работах Г. В. Болотовского, Л. С. Чутко, Ю. Д. Кропотова сделана попытка обобщить причины гиперактивности у детей. Ученые отмечают, и с этим нельзя не согласиться, что существует много предположений о том, что вызывает синдром дефицита внимания с гиперактивностью, исследованы сотни тысяч больных, однако сказать, что картина очевидна до конца, пока нельзя.

Беременность и роды — это один из источников развития гиперактивности. По одной из теорий считается, что СДВГ связан с органическим поражением головного мозга, которое может возникнуть во время беременности, родов, а также в первые дни жизни ребенка.

Большую опасность в данном случае вызывает внутриутробная гипоксия (кислородное голодание плода), к которой чувствителен развивающийся мозг. Вот почему очень важно, чтобы беременность протекала нормально, без патологий, чтобы будущая мать соблюдала все требования, предъявляемые врачом.

Никотин, вызывая спазм артерий матки, лишает ребенка питания и кислорода, кроме того, он чрезвычайно вреден для нервных клеток. Алкоголь проникает через плаценту в кровь, наносит мощный удар по формирующемуся мозгу. Серьезную угрозу представляют и некото-

рые лекарства, особенно в первой половине беременности, а потому, прежде чем принять любой, даже самый безобидный, препарат, необходимо проконсультироваться с лечащим врачом.

Вообще, любые проблемы во время беременности и родов, какими бы незначительными они ни казались непросвещенному человеку, могут иметь различные отрицательные последствия, которые обычно проявляются не сразу после рождения, а спустя некоторое время. Речь идет об угрозе выкидыша, токсикозах, обострениях хронических заболеваний у матери, перенесенных инфекциях.

Замечено, что если ребенок в утробе ведет себя очень буйно, то это может быть признаком будущей гиперактивности, что, в общем-то, и понятно: обычно детки шумят, когда им не хватает кислорода. На языке медицины это называется «хроническая внутриутробная гипоксия».

Очень опасны во время беременности травмы в области живота. Впрочем, страшны травмы не только физические, но и психологические: различные стрессы, а также, что отмечают многие специалисты, нежелание матери иметь ребенка.

Большое значение имеют и иммунологическая несовместимость по резус-фактору, и возраст родителей. Исследования показали, что риск развития патологии велик, если возраст матери во время беременности был меньше 19 или больше 30 лет, а возраст отца превышал 39 лет.

На развитие заболевания влияют и осложнения при родах: преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом при кесаревом сечении, длительные (более 12 часов) безводные периоды. Родовые осложнения, связанные с неправильным положением плода, обвитием его пуповиной помимо асфиксии могут повлечь за собой внутренние кровоизлияния, различные травмы, в том числе плохо диагностируемые легкие смещения шейных позвонков.

Все это может отрицательно сказаться на развитии ребенка, его мозговой деятельности. Но, как отмечают врачи, если лечение данных патологий начать в раннем возрасте, то синдром дефицита внимания с гиперактивностью может не сформироваться, а если и появятся его признаки, то они будут куда слабее, чем при отсутствии лечения.

Мозг человека формируется на протяжении первых 12 лет жизни, и, естественно, в этот период он наиболее уязвим. Любые, казалось бы, малозначительные удары, ушибы могут впоследствии сказаться на здоровье ребенка. Поэтому родителям надо быть в этом плане особенно бдительными.

Следует помнить, что травмы головы могут нарушить деятельность мозга в любом возрасте, но в период созревания, т.е. до 12 лет, они особенно опасны. Отрицательно сказываются на формировании мозга и любые заболевания в младенчестве, если они проходят с длительной высокой температурой, а также прием некоторых сильнодействующих

препаратов. Невропатологи считают, что целый ряд хронических заболеваний, таких как бронхиальная астма (тяжелая), нарушение обмена веществ, сердечная недостаточность, а также частые пневмонии, нефропатии нередко становятся факторами, негативно влияющими на нормальную работу мозга.

Когда ребенок подрастает (где-то после двух лет), на развитие и становление его психики начинает оказывать серьезнейшее влияние окружающая обстановка, в первую очередь, естественно, характер отношений с взрослыми в семье. Безусловно, если малыш живет среди людей, постоянно конфликтующих друг с другом, отголоски этих конфликтов (как бы взрослые ни старались их скрыть, а зачастую они не очень-то и скрывают) обязательно доносятся до него и каждый раз больно ранят его душу. Даже если ребенок и не очень вникает в ситуацию, обстановка раздора и вражды всегда очень пагубна и болезненна. Совсем плохо, когда все это происходит на фоне бесконечных попок. Из этих наблюдений можно сделать вывод, что биологические факторы имеют решающее значение в первые годы жизни, но затем возрастает роль социально-психологических факторов, и прежде всего семейной обстановки.

Причиной развития гиперактивности может стать и другая крайность, когда ребенок становится в доме центром Вселенной, когда все подчинено его желаниям, когда с ним все носятся, постоянно опекают, стараются угодить. Какими бы ни были биологические задатки малыша, при таком воспитании он теряет чувство реальности и самоконтроля. А вот разумное, правильное воспитание может в таком возрасте компенсировать даже серьезную патологию.

К интересному выводу пришли западные ученые Р. А. Кинг и Д. Ношпич. Оказывается, не последнюю роль в том, как ребенок преодолеет наметившиеся в его психике проблемы, играют материальная обеспеченность и бытовые условия. Ученые установили, что у многих детей из семей, где достаток выше, последствия патологии, возникшей в течение беременности или во время родов, исчезают к моменту поступления в школу, тогда как у детей из неблагополучных в этом отношении семей они сохраняются.

Однако надо помнить, что не всегда ребенок непоседливый, слишком активный и невнимательный является гиперактивным. Порой это бывает временной реакцией маленького человека на большие эмоциональные нагрузки, например, на развод родителей, потерю кого-нибудь из близких, отрыв от семьи и т.д. В отличие от взрослых, которые в момент стресса чаще всего начинают замыкаться, ведут себя заторможено и пассивно, ребенок, наоборот, становится перевозбужденным и чересчур активным. Он просто не может найти себе места — много говорит, двигается, его ничто не интересует (потому и кажется невнимательным), никого не слушает, из-за чего и получает бесконечные замечания и наказания. А это, в свою очередь, усиливает угнетенное, тревожное состояние малыша. Получается замкнутый круг, который,

если его вовремя не разомкнуть, действительно может обернуться серьезными заболеваниями.

В данном случае, конечно, необходим врач, сначала психотерапевт, а если понадобится, то и психоневролог. Вместе с ним родители смогут проанализировать ситуацию, найти истинную причину тревоги и волнения малыша, а если потребуется — пройти соответствующий курс лечения. Но часто бывает так, что устранение причины, создание спокойной, благоприятной атмосферы в доме устраняет и признаки гиперактивности у ребенка. Главное — своевременно на них отреагировать.

Компенсация является одним из важных видов адаптационных реакций организма. В теории и практике компенсации функций важную роль сыграли концепции отечественных ученых-психологов Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева и других о развитии высших психических функций, их месте и роли в деятельности человека. По мнению исследователей, дети с синдромом гиперактивности имеют достаточно высокие компенсаторные механизмы, для развития которых должны соблюдаться определенные условия:

- обеспечение спокойных, эмоционально нейтральных условий развития и обучения;

- соблюдение режима, достаточное время для сна;

- обучение по личноcтно ориентированной программе без интеллектуальных перегрузок;

- соответствующая медикаментозная поддержка;

- разработка комплексной индивидуальной программы помощи ребенку со стороны невролога, психолога, педагога, родителей;

- своевременная нейропсихологическая коррекция.

Таким образом, гиперактивность ребенка является лишь внешним проявлением его нейропсихологических проблем и может возникнуть на основе синдромов несформированности или дефицитарности мозговых структур. Прежде всего возникновение синдрома связано с недостаточностью вклада со стороны лобных отделов коры головного мозга, особенно левого полушария.

Из анализа отечественной и зарубежной литературы следует, что гиперактивное поведение стало объектом исследования многих специалистов, однако наиболее часто — специалистов клинического направления. Так, в ряде работ гиперактивность как особый вариант поведения связывается, прежде всего, с избыточной двигательной активностью и классифицируется как один из ведущих симптомов «легкой дисфункции мозга» (ЛДМ), т.е. как симптом болезни, патологии, хотя патологии не очень грубой (Р. Камман, В. А. Айрапетянц, В. Суходелец, В. И. Гарбузов и другие). При этом одни исследователи настаивают на характеристике повышенной моторной активности как главной черты гиперактивного поведения, другие не оспаривают тот факт, что гиперактивность проявляется в особенностях моторики, главной характеристикой считают особенности статической и динамической координации, точность и сочетание различных движений.

В исследованиях, рассматривающих гиперактивность как один из важных компонентов лобных долей мозга, имеются некоторые данные о нарушениях эмоциональной сферы детей.

В ряде исследований подчеркивается тесная связь синдрома гиперактивности с беспокойством, нарушением внимания, неспособностью к самостоятельному контролю, взбалмошностью, повышенной возбудимостью детей. Речь идет о двух формах повышенной возбудимости, которые квалифицируются: а) как двигательное беспокойство, проявляющееся в постоянно повышенной двигательной активности; б) эмоциональное беспокойство, когда оно само и другие проявления повышенной возбудимости в значительной мере зависят от стимуляции.

Таким образом, из исследований детей с отклонениями можно заключить, что гиперактивность как особый вариант поведения выражается в характерных особенностях *двигательного развития* и тесно связана с *нарушениями внимания и эмоциональной сферы*. В обобщенном виде эти три ведущих симптома выглядят следующим образом.

1. *Особенности опорно-двигательного развития*: неловкость движений (обусловлена нарушениями пирамидной системы); нарушение координации и гармоничности двигательных комплексов; ребенок способен воспроизводить определенные движения, но не может составить из них гармоничного целого (считается, что это связано с нарушениями экстрапирамидной системы); общая повышенная активность; затруднения в освоении движений; синкинезы — связанность целенаправленных движений с движениями конечностей, языка и т.д.

На основе обобщения исследований А. Д. Кошелевой, М. Э. Вайнер, А. Р. Лурия и других можно составить портрет гиперактивного ребенка с импульсивным поведением.

Пожалуй, импульсивное поведение детей (так называют психологи поведение гиперактивных детей), как никакое другое, вызывает множество нареканий и жалоб родителей, воспитателей. Такое поведение складывается из поступков ребенка, которые он совершает по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств, сильного впечатления, не взвешивая все за и против. Ребенок быстро и непосредственно реагирует и нередко столь же быстро раскаивается в своих действиях.

При импульсивном поведении ребенком движет, прежде всего, возможность удовлетворить собственные желания, выразить нахлынувшее чувство. Конкретная цель при этом, естественно, не ставится, сознание не концентрируется на достигнутом результате и последствиях импульсивных действий. Этим импульсивное поведение отличается от решительного поведения. Последнее также предполагает быструю реакцию, но связано с обдумыванием ситуации и принятием наиболее целесообразных и обоснованных решений.

Ребенка с импульсивным поведением отличает, прежде всего, невероятная двигательная активность, повышенная отвлекаемость, невнимательность. Он постоянно совершает беспокойные движения кистями и стопами; сидя на стуле, корчится, извивается, легко отвле-