

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки/специальности)

Организационная психология

(направленность (профиль)/специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Гиперактивность детей младшего школьного возраста и ее коррекция

Обучающийся

О.Н. Шелунцова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

А.С. Абушик

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

Тема гиперактивность детей младшего школьного возраста и ее коррекция. В современном стремительном мире все чаще и чаще встречаются гиперактивные дети. Это дети, которые постоянно активно двигаются. Они не могут сидеть на месте ни минуты, прыгают, бегают, много говорят, им требуется непрерывное движение не только в физическом, но и в психологическом плане. Гиперактивность считают не чертой характера ребенка, а нервным возбуждением. Однако не всем гиперактивным детям необходимо специальное медикаментозное лечение. Для того, чтобы облегчить состояние ребенка, желательно создать спокойные условия жизни.

Целью работы является разработка программы коррекции гиперактивности детей младшего школьного возраста и обосновать её эффективность.

Задачами работы являются: проанализировать психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста с гиперактивностью; выявить начальный уровень развития гиперактивности у младших школьников; разработать и апробировать комплексную программу коррекции гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста; провести анализ полученных результатов выявить динамику уровня развития гиперактивности у младших школьников и оценить эффективность разработанной программы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список используемой литературы (40 источников), 2 рисунка, 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 84 страницах.

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение..... | 4 |
| Глава 1 Теоретические аспекты проблемы гиперактивности у детей младшего школьного возраста..... | 9 |
| 1.1 Гиперактивность у детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическое явление..... | 9 |
| 1.2 Особенности проявления гиперактивности у детей младшего школьного возраста..... | 17 |
| 1.3 Основные направления и формы коррекции гиперактивного поведения у детей младшего школьного возраста..... | 26 |
| Глава 2 Опытнo-экспериментальные исследования гиперактивности у детей младшего школьного возраста..... | 42 |
| 2.1 Выявление гиперактивности у детей младшего школьного возраста..... | 42 |
| 2.2 Содержание комплексной программы коррекции гиперактивного поведения младших школьников..... | 51 |
| 2.3 Контрольное исследование динамики уровня гиперактивности у детей младшего школьного возраста..... | 68 |
| Заключение..... | 80 |
| Список используемой литературы и используемых источников..... | 81 |

Введение

В современном стремительном мире все чаще и чаще встречаются гиперактивные дети. Это дети, которые постоянно активно двигаются. Они не могут сидеть на месте ни минуты, прыгают, бегают, много говорят, им требуется непрерывное движение не только в физическом, но и в психологическом плане. Гиперактивность считают не чертой характера ребенка, а нервным возбуждением. Однако не всем гиперактивным детям необходимо специальное медикаментозное лечение. Для того, чтобы облегчить состояние ребенка, желательно создать спокойные условия жизни.

Только общаясь со спокойными людьми, ребенок научится контролировать себя.

Проблема эффективности образования гиперактивных детей приобретает все большую актуальность и все чаще становится предметом обсуждения между учителями и школьными психологами. Современная школа не адаптирована к работе с чрезмерно активными и импульсивными детьми. Учебный процесс в том виде, в котором он существует, не эффективен для гиперактивного ребенка. В начальной школе основным видом деятельности является учебная деятельность, которая увеличивает интеллектуальные нагрузки на ребенка. Учителя и родители вдруг обнаруживают неусидчивость, неорганизованность, чрезмерную подвижность ученика. В связи с большой распространенностью гиперактивности в школьном возрасте, особенно в начальной школе и широким разнообразием сопроводительных симптомов увеличивается вероятность ошибочного диагноза, и как следствие - некорректной терапии.

Часто учителя не могут без помощи опытного специалиста отличить гиперактивность от других психологических особенностей поведения проблемного школьника. В результате применяют различные воспитательные мероприятия, в том числе наказания, которые часто не только бесполезны, но и являются провокационными для такого ребенка.

Учителя начальных классов, работающие с гиперактивными учениками, отмечают, что с такими школьниками нелегко контактировать.

Проблемы в обучении у них возникают преимущественно через неусидчивость, неумение концентрировать внимание. На перемене гиперактивный ребенок-инициатор бессмысленной беготни, сутолоки, частых конфликтных ситуаций с одноклассниками, ведущих к недоразумению и неприятию их ровесниками.

Целенаправленная помощь детям с синдромом гиперактивности и их родителям началась в России с XXI века. Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что поведение гиперактивных детей – объект исследования различных специалистов. Следует признать: в России уровень осведомленности о гиперактивности детей и в обществе, и между специалистами остается низким. Мало изучена и «социальная значимость этой проблемы, большая часть гиперактивных детей не получает надлежащей помощи. Это приводит к необходимости изучения, систематизации и обобщения психологических особенностей гиперактивных детей и разработке мероприятий для учителя начальных классов для работы с детьми с проявлениями гиперактивности» [3, с.34].

На основании вышеизложенного установлено противоречие между:

- необходимость предоставления возможности успешного освоения учебной программы каждым обучающимся, включая гиперактивных детей, и неспособностью последних эффективно и в полном объеме освоить программу начальной школы из-за своих особенностей;
- необходимость учителям начальных классов работать с каждым ребенком в классе, включая гиперактивных, и недостаточная подготовка и опыт работы учителей с такими детьми.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: каковы эффективные и действенные способы психолого-педагогической коррекции гиперактивного поведения младших школьников.

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Гиперактивность детей младшего школьного возраста, и ее коррекция».

Цель – разработать программу коррекции гиперактивности детей младшего школьного возраста и обосновать её эффективность.

Объект – гиперактивность детей младшего школьного возраста.

Предмет – способы коррекции гиперактивности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза - способствовать успешной коррекции поведения у гиперактивных младших школьников будет использование специально разработанной программы, включающая цикл упражнений и заданий, направленная на развитие произвольного внимания, самоорганизации и самоконтроля.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста с гиперактивностью;
- выявить начальный уровень развития гиперактивности у младших школьников;
- разработать и апробировать комплексную программу коррекции гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста;
- провести анализ полученных результатов выявить динамику уровня развития гиперактивности у младших школьников и оценить эффективность разработанной программы.

Теоретико-методологическая основа исследования: фундаментальные и современные теоретические обзоры по проблеме проявления гиперактивности детей младшего школьного возраста С.Ю. Бородулиной, И.П. Брызгунова, Е.М. Гаспаровой, А.В. Грибанова, Н.Н. Заваденко, В.П. Петрунук, А.Э. Тамбиева, в том числе и с позиции медико-психологического аспекта – в работах Е.С. Набойченко, А.М. Радаева, В.М. Трошина и О.В. Холецкой, методические наработки и тренинги для родителей гиперактивных детей,

представленные в работах Дж. Добсона, Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, а также рекомендации для учителей начальных классов – С.Н. Гамовой, Н.Ф. Логиновой, И.В. Фаустовой, Е.Ю. Федоренко, коррекционные программы по работе с симптомами гиперактивного поведения у младших школьников О.А. Брылевой, Н.Д. Ефимовой и Ю.С. Шевченко.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;
- психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- диагностические: схема наблюдения за ребенком «Критерии определения гиперактивности» (по П. Бейкеру и М. Алворду), метод для диагностики степени произвольности внимания детей «Да и Нет» (по И. Гуткина), методика «Вежливость», «Обведение контура» и анкетирование родителей.
- качественный и количественный анализ эмпирических данных.

Новизна исследования: представлены способы коррекции гиперактивности младших школьников.

Теоретическая значимость исследования: представленный в данной исследовательской работе анализ теоретических аспектов проблемы гиперактивности детей младшего школьного возраста и ее коррекции и полученные краткие выводы могут быть использованы в качестве теоретической основы схожих исследований. Проведенный анализ теоретических положений позволяет конкретизировать и уточнить ранее полученные данные по указанной проблеме.

Практическая значимость исследования: разработанная комплексная программа коррекции гиперактивности детей младшего школьного возраста может быть непосредственно использована педагогами-психологами в практической деятельности с гиперактивными детьми, а также, при разработке

методической и вспомогательной литературы для специалистов, профессиональная деятельность которых связана с гиперактивностью..

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Сивинская средняя общеобразовательная школа» (МБОУ «Сивинская СОШ»). Расположенная по адресу: 617240, Пермский край, Сивинский район, с. Сива, ул. Ленина, 57. В исследовании особенностей проявления гиперактивности участвовали учащиеся 1 «В» класса в количестве 30 человек из них 16 девочек и 14 мальчиков. Возраст детей 7-8 лет.

Структура работы: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список используемой литературы (40 источников), 2 рисунка, 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 84 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы гиперактивности у детей младшего школьного возраста

1.1 Гиперактивность у детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическое явление

Термин «гиперактивность» обозначает превышение нормы активности или двигательной активности у человека. Это состояние характеризуется избыточной подвижностью, беспокойством, невнимательностью и трудностями сосредоточиться. «Гиперактивность часто ассоциируется с расстройством дефицита внимания и гиперактивности» [17, с. 45].

«Гиперактивность часто проявляется следующими признаками: нервозность, повышенная двигательная активность, дефицит внимания» [15, с.34].

Проблема обучения и воспитания гиперактивных младших школьников тревожит педагогов, психологов и родителей. Ведь если младший школьник «гиперактивен, то трудности испытывает не только он сам, но и его окружение. Исследователи гиперактивного поведения как одного из проявлений целого комплекса нарушений, наблюдающийся у этой категории детей, считают, что ведущий недостаток связан с недостаточностью механизмов внимания» [10, с.29].

На современном этапе проблемой гиперактивности детей занимаются педагоги и психологи РФ: В.И. Габдракипова, Т.И. Горохова, А.А. Кулинич, Е.Ю. Кутырева, К.М. Рукосуева, А.Л. Сиротюк, А.В. Хасанова и другие.

Вопросами обучения гиперактивных детей занимались такие исследователи как: В.Д. Трошин, Ю.С. Шевченко, Л.А. Ясюкова. Работы этих ученых и послужили теоретической и методичкой базой для настоящей работы.

Гиперактивность обычно проявляется совокупностью различных симптомов, таких как чрезмерная активность, невнимательность,

импульсивность, трудности с контролем поведения и эмоций. Эти симптомы могут проявляться по-разному у разных детей и в разных ситуациях. Важно заметить, что гиперактивность может сопровождаться другими расстройствами, такими как дефицит внимания и гиперактивность (СДВГ) или расстройства аутистического спектра (АСД). Зачастую данные дети отличаются агрессивностью и негативным поведением [17, с.70]. Гиперактивные дети могут испытывать трудности с концентрацией и вниманием, что может негативно сказываться на их школьной деятельности. Родителям и преподавателям может быть сложно обращаться с такими детьми из-за их повышенной активности, невнимательности и импульсивности. Однако важно помнить, что гиперактивность не является признаком плохого поведения или нежелания учиться.

Синдром гиперактивности подробно изучают не так давно, но этот период многие исследователи успели насытить множествами фактов. Первый признанный гиперактивный «ребенок, который ни минуты не мог обойтись без приключений, описал немецкий врач - психоневролог Генрих Хоффман, он дал ему прозвище Непоседа Фил» [3, с.234].

В 1980 годах в американской классификации психиатрических болезней DSM-III был представлен термин синдром дефицита внимания, так как базовым симптомом расстройства был признан дефицит внимания. Ревизия DSM-III-R в 1987 году внесла значительные изменения в диагностические критерии для расстройства, которое сейчас известно, как расстройство дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). С тех пор название «СДВГ» стало широко используемым в мировой медицинской практике и вошло в современные классификации болезней, включая американскую DSM и европейскую классификацию ICD. В России также принято использовать «термин «расстройство дефицита внимания с гиперактивностью» для описания данного психологического состояния» [28, с. 327].

«Как известно за последние годы количество детей с синдромом гиперактивности все больше возрастает. Гиперактивность является одной из

форм минимальных мозговых дисфункций, может снижать качество познавательных процессов, влиять на эмоционально-волевую сферу, а также приводить к проблемам в межличностных отношениях, включая школьную дезадаптацию» [12, с.36]. Гиперактивность и расстройства дефицита внимания с гиперактивностью, которые часто начинаются в детском возрасте и могут сопровождать человека на протяжении всей жизни, важно учитывать, как психологические, так и медикаментозные аспекты в рамках коррекции и поддержки [12, с. 36].

«Принято считать, что современная концепция гиперактивности с дефицитом внимания, а также история научного изучения этого состояния начинаются с публикаций Г.Ф. Стилла и А. Тредголда» [4, с. 67]. Но работам данных авторов предшествовали клинические описания отдельных случаев детской гиперактивности, которые были представлены в медицинской литературе психиатрами и неврологами в XIX столетии [4, с. 67].

В настоящее время можно встретить множество различных мнений по причинам появления у детей гиперактивности. Из них наиболее популярные:

Существует множество различных мнений и теорий относительно причин возникновения гиперактивности у детей. Некоторые из наиболее популярных и обсуждаемых факторов включают:

- генетическая предрасположенность. Большинство специалистов считают, что генетические факторы могут играть важную роль в развитии гиперактивности. Если у одного из родителей или других близких родственников было выявлено расстройство дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), риск возникновения у ребенка таких же проблем увеличивается;
- нейробиологические факторы. Некоторые исследования указывают на то, что изменения в мозговой активности, химическом составе или структуре могут играть роль в появлении симптомов гиперактивности;

- окружающая среда. Факторы окружающей среды, такие как воздействие токсинов, недостаток питания, стресс или травматические события, также могут влиять на развитие гиперактивности у детей;
- социальные и психологические факторы. Некоторые исследования подчеркивают влияние факторов, связанных с воспитанием, обучением, социальным окружением и психологическими аспектами на возникновение симптомов гиперактивности [11, с. 69].

Помимо уже «упомянутых причин, существует ряд других факторов, которые ученые выделяют как влияющие на возникновение синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Эти факторы включают в себя нехватку жирных кислот в организме, экологические проблемы в окружающей среде и дефицит питательных элементов, таких как цинк, магний и витамин В12, которые часто наблюдаются у детей с гиперактивностью» [18, с.78].

Гиперактивность является одним из ключевых признаков синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Гиперактивное поведение детей может проявляться следующими признаками:

- Неудержимая двигательная активность. Дети с гиперактивностью часто проявляют повышенную активность и неспособность сидеть спокойно на месте. Они могут постоянно бегать, прыгать, вертеться или крутиться.
- Неумение сосредоточиться. Дети с гиперактивностью могут испытывать трудности с сосредоточением внимания на задачах, играх или учебе. Они могут легко отвлекаться и иметь проблемы с завершением заданий.
- Импульсивное поведение. Дети с гиперактивностью часто проявляют импульсивные реакции, например, отвечают до завершения вопроса, могут вмешиваться в разговоры или действия других без размышления.
- Неспособность контролировать свои эмоции. Дети с гиперактивностью могут иметь трудности с управлением своими

эмоциями, что может приводить к вспышкам гнева, раздражительности или эмоциональным срывам. [20, с.78].

Для того чтобы выявить школьника с синдромом «гиперактивности», рекомендуется разработать портрет гиперактивного ребенка. Практически в каждом классе найдутся дети, которым затруднительно долгое время находится на одном месте, не воспроизводить какой-либо шум, соблюдать установленные правила. Гиперактивные школьники постоянно ломают какие-либо предметы, задевают своих одноклассников во время игр, тем самым нарываясь на ссору. Такие дети очень обидчивы, но о своих обидах быстро забывают» [27, с.256].

«Школьники, у которых наблюдается гиперактивность, зачастую могут отличаться импульсивностью, данные дети никогда не думают перед тем, как совершить какой-либо поступок, может ответить на вопрос, даже не дослушав его до конца, или же отвечает на вопросы, которые адресованы вовсе не ему. Во время игровой деятельности зачастую игнорирует поставленные правила, вследствие чего возникают конфликты со сверстниками» [17, с.123].

«У школьников с гиперактивностью, как правило, плохо развито внимание, что влечет за собой множество трудностей: он не в состоянии завершить начатое задание, несобран, у него быстрая отвлекаемость, он постоянно переключает свое внимание с одного объекта на другой» [35, с. 45].

«Обычно, к подростковому и взрослому возрасту гиперактивность может уменьшиться, а некоторые дети могут вырасти из этого поведения. Однако, импульсивное поведение и нарушения функции внимания могут сохраняться у некоторых людей на протяжении всей жизни» [34, с. 22].

У подростков с гиперактивностью могут сохраняться проблемы с организацией, планированием, сосредоточением внимания и контролем импульсов. Это может отразиться на их успеваемости в учебе, социальных отношениях и в повседневной жизни. Взрослые с также могут сталкиваться с трудностями в работе, поддержании отношений и управлении своими обязанностями [34, с. 23].

Поступление ребенка в школу является важным жизненным этапом как для самого ребенка, так и для его родителей. Учебная деятельность становится одним из основных аспектов жизни школьников после поступления в школу. «Во время учебной деятельности к ребенку значительно возрастают требования. Он должен вписаться в коллектив класса, а это требует подчинения определенным правилам. Если ребенку в отношениях с одним-двумя партнерами еще как-то удастся следовать простым правилам, то в большой группе детей, например во время коллективной игры, данная задача оказывается ему не по силам» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 23]. «Ребенок начинает не сам подстраиваться под общепринятые правила, а начинает менять правила под себя, в случае протеста окружающих возникает конфликтная ситуация. В скором времени сверстники отказываются подчиняться выдвинутым правилам своего товарища, тем более что сами они принимают действующие условия. Главная проблема заключается в том, гиперактивному школьнику не удастся соблюдать правила, принятые в коллективе. Это влечет за собой плач, за что получает насмешки со стороны сверстников» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 123]. «Аффективная лабильность и неустойчивость к фрустрации сохранились у школьника со времени раннего детства: он плачет по незначительным причинам, быстро приходит в ярость, его настроение весьма неустойчиво, изливаясь в потоке непристойных, провокационных, агрессивных слов. Ребенком овладевает хроническое недовольство на фоне ощущения себя несчастным. Это фоновое настроение скрывается за наигранной беззаботностью. Проявляемая им агрессивность обостряет положение ребенка в социальной среде» [15, с. 23]. «Из-за плохо развитой внимательности мимика и жестикуляция сверстников остаются для него вне поля зрения или истолковывается не верно. Это влечет за собой ошибочные реакции, часто сопровождаемые ругательствами или рукоприкладством. Такое поведение, естественно, лишь усугубляет социальную изоляцию» [16, с. 34].

Гиперактивные дети могут проявлять повышенную импульсивность, недостаток внимания и трудности с самоконтролем. Эти особенности могут сказываться на их поведении и успехах в учебе и других сферах жизни. Отсутствие чувства страха у гиперактивных детей может быть связано с их повышенной активностью и неспособностью оценить опасность определенных ситуаций. Импульсивность и стремление дать любой ответ могут быть проявлением неустойчивого внимания и быстрого переключения внимания у таких детей.

«Они очень предприимчивы: готовы начать все — но ничего не заканчивают. Кругом лежат десятки начатых моделей судов, самолетов и т.д., но ни одна из них так и не плавает, и не летает» [22, с. 78]. «Абсолютно идентичная ситуация и с выполнением домашней работы. Поскольку внимание рассеянно, школьнику постоянно приходит в голову нечто новое: то необходимо срочно почесать спину, то понадобилось почистить точилку, то надо достать какую-либо вещь, поточить карандаш, посмотреть на часы, проверить задано на следующий день или доделать просроченный рисунок» [34, с. 24]. «Все это ведет к тому, что домашнее задание остается невыполненным или отняло в три раза больше необходимого времени. Похожая ситуация и в школе: не будучи способным концентрироваться на одном, ребенок предпринимает все время что-нибудь новое. Поэтому он не схватывает самые важные вещи на уроке, воспринимает материал лишь частично. Поэтому для гиперактивных детей характерны постоянные проблемы с успеваемостью. Некоторых детей рекомендуется отправлять в коррекционные классы. Хотя уровень их интеллекта вполне позволяет находиться в обычной начальной школе, их успеваемость все время ниже ожидаемой. Перевод из начальной школы в следующий класс проблематичен: несмотря на приемлемые оценки, посещение школы следующего уровня не представляется возможным, так как отношение детей к учебе и их поведение не отвечают существующим требованиям. Кроме того, многие учителя отказываются работать с этими детьми» [22, с.77].

«Таким образом, неустойчивость внимания, расторможенность, непоседливость, не умение концентрироваться, частое переключение с одного занятия на другое, забывчивость и все остальное, вызванные гиперактивностью младших школьников, приводят к тому, что дети имеют постоянные трудности в учебной деятельности» [22, с.77].

«Говоря о гиперактивности, имеют в виду не выраженную патологию или криминальное поведение, а случаи, вполне укладывающиеся в популяционные распределения нормальных признаков и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

«Гиперактивные дети отличаются некоторыми поведенческими особенностями: нервное поведение, постоянная обеспокоенность. Тики, назойливые движения, двигательная активность и неловкость и т.д. В школьном обучении дети обнаруживают меньшую эффективность, нарушение чтения, правописания, письменной графики» [30].

«Поведение гиперактивных детей может быть внешне похожим на поведение детей с повышенной тревожностью, поэтому педагогу и родителям важно знать основные отличия поведения одной категории детей от другой. Кроме того, поведение тревожного ребенка социально не разрушительно, а гиперактивность часто является источником разнообразных конфликтов, драк и просто недоразумений» [30].

«Основные проявления гиперактивности можно разделить на три блока: дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность» [19].

Из исследуемой научной литературы мы можем сделать следующие выводы. Мы выяснили, что гиперактивность – это одна из форм минимальных дисфункций, что проявляется в импульсивном и беспокойном поведении.

Детям с гиперактивным поведением характерно следующее поведение: болтливость, беспокойное движение руками и ногами, неусидчивость на одном месте долгий промежуток времени, часто отвечает на вопрос, не

дослушав его до конца. У гиперактивных детей часто нарушено внимание, что создает проблемы в обучении и общении со сверстниками.

1.2 Особенности проявления гиперактивности у детей младшего школьного возраста

В настоящее время проблема гиперактивности и синдрома дефицита внимания стала одной из наиболее изучаемых и актуальных проблем в области детской психологии и психиатрии. Это связано с тем, что все больше детей сталкиваются с этими состояниями, их распространенность увеличивается, а влияние на жизнь и обучение детей может быть значительным.

Современный образ жизни, социокультурные изменения, использование электронных устройств, стрессовые ситуации, изменения в питании и другие факторы могут оказывать влияние на развитие гиперактивности и синдрома дефицита внимания у детей. Поэтому изучение и понимание этих проблем становится ключевым для разработки эффективных методов диагностики, лечения и поддержки детей с такими состояниями.

Гиперактивность и синдром дефицита внимания могут оказать серьезное влияние на поведение, обучение, социальные отношения и психическое здоровье детей. Поэтому важно не только изучать эти состояния, но и содействовать созданию условий для успешной адаптации и развития детей с подобными проблемами.

Помощь гиперактивному ребенку – это очень сложный процесс, и существует много сложностей на пути к полной коррекции. О проблеме гиперактивности сейчас говорят все больше и педагоги, и воспитатели, и работники социальных служб, и психологи [3, с.37].

Актуальность проблемы обусловлена потребностью школьных психологов в психокоррекционной, профилактической и просветительской работе с гиперактивными детьми, их родителями и учителями. «Национальный координатор программы Всемирной организации

здравоохранения (ВОЗ) «Психическое здоровье» И.А. Марценковский на заседании рабочей группы по разработке требований к программно-целевому обслуживанию детей с наиболее распространенными формами психических расстройств, указывая на недостатки официальной статистики Министерства здравоохранения об отсутствии информации по данному вопросу, заявил, что Министерство здравоохранения не в состоянии самостоятельно решить проблему охраны психического здоровья детей с гиперактивным поведением, из-за невозможности предоставления эффективной помощи этим детям без учета их особых потребностей, связанных с образованием. Он считает, что без помощи психологических служб системы образования эту проблему решить очень сложно» [23, с.10].

«На данный момент в развитых странах гиперактивное поведение регистрируется у 24%–40% школьников, однако в России до сих пор отсутствуют эпидемиологические данные по распространенности этого феномена среди детей. Более активно проводятся исследования и прилагаются усилия к определению путей коррекции гиперактивного поведения в области медицины. В то время как психолого-педагогический аспект проблемы исследованы недостаточно» [2, с.34]. «Однако, именно практичным психологам дошкольных и общеобразовательных учебных заведений предоставляется важная первоочередная роль в раннем обнаружении и последующей коррекции поведения детей с гиперактивным поведением» [14, с.56].

В жизни детей семилетнего возраста происходят значительные изменения они поступают в школу. «Переход к школьному обучению означает для детей, прежде всего переход к систематическому накоплению знаний. Усвоение основ наук расширяет их кругозор, развивает мышление, изменяет характер всех психических процессов – восприятия, памяти, внимания, делая их более сознательными и управляемыми, и главное – формирует у ребенка основы мировоззрения. Поступление ребенка в школу означает для детей переход к новому образу жизни, новой ведущей деятельности, это решительно

сказывается на формировании всей личности ребенка. В период обучения в начальной школе формируется логическое мышление, логическая память, более сложные формы восприятия и т.п. Не меньшее значение для развития психики ребенка в младшем школьном возрасте имеет и способ приобретения знаний. Дети раннего школьного возраста приобретают знания преимущественно в процессе своей практической и игровой деятельности, в процессе повседневного общения с окружающими их людьми. Те же требования школьное обучение предъявляет и ко всем другим психическим процессам: к восприятию, мышлению, речи и пр. Иначе говоря, в школьном возрасте впервые появляется усвоение знаний как особая, специфическая деятельность, как учение в тесном смысле слова» [4, с.45].

При переходе из игровой и практической деятельности в учебно-познавательную среду школы, происходят изменения в психических процессах. Запоминание и запечатление информации становятся активным процессом заучивания, восприятие превращается в организованное наблюдение, а мышление развивается в форму связного логического рассуждения.

К моменту поступления в школу «словарный запас у детей обычно таков, что они могут свободно общаться с другими людьми на любую быденную тему, или тему, входящую в круг его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний - от 3000 до 7000 слов» [26, с.27].

В младшем школьном возрасте память, внимание и воображение детей становятся более самостоятельными, поскольку они учатся применять специальные стратегии, которые помогают им сосредоточить внимание на учебной деятельности, сохранить информацию в памяти и представить новую информацию. В отличие от дошкольного возраста, где игровая деятельность способствует развитию произвольности, в «младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от детей усвоения специальных стратегий для развития внимания, памяти и воображения» [26, с.27].

Произвольность познавательных процессов у детей начальных классов проявляется в сосредоточенности внимания, способности долгосрочного сохранения информации в памяти и развитии воображения. Однако для достижения высокого уровня произвольности детям необходимо приложить усилия и организовать свои психические функции, что требует волевого усилия. В обычных условиях детям может быть сложно достичь высших достижений в плане психических функций без специальной организации и самостоятельного контроля.

Развитие внимания. В процессе исследования окружающего мира познавательная активность организует и направляет внимание ребенка, на интересующих его объектах ребенок способен концентрироваться до того момента пока этот интерес не иссякнет. Занимаясь любимой, увлекательной игрой, младший школьник готов быть включенным в процесс на протяжении 2-3 часов. Так же долго ребенок этого возраста способен заниматься какой-то продуктивной деятельностью, например рисованием или созданием поделок.

Однако, стоит отметить, что такие результаты сосредоточенности внимания – это следствие интереса к данным видам деятельности. Важно понимать, что в младшем школьном возрасте дети могут быстро уставать и отвлекаться, если им требуется быть внимательными в деятельности, которая им неинтересна или не нравится. Хотя ребенок уже способен планировать свою деятельность, ему может быть сложно долго концентрироваться на малопривлекательной или умственно напряженной задаче из-за преобладания непроизвольного внимания.

Чтобы помочь детям младшего школьного возраста удерживать внимание на учебных заданиях, рекомендуется вводить элементы игры и часто менять форму деятельности в ходе занятия. Это поможет поддерживать их интерес и активность. Хотя дети способны сосредотачиваться на интеллектуальных задачах.

В дошкольном возрасте происходит активное развитие памяти. Этот период считается ключевым для формирования познавательных процессов и

психических функций. Память важна, так как помогает детям запоминать и сохранять важные для них события и информацию.

Ребенок легко запоминает стихи, действия и слова в заданном порядке, если этого, например, требует игра и уже сознательно пользуется приемами запоминания. Ребенок повторяет и пытается понять то, что нужно запомнить, следуя определенной последовательности, но часто эффективнее оказывается произвольное запоминание. Важно отметить, что уровень способности к запоминанию зависит от интереса ребенка к теме. В школе учебная деятельность требует от детей запоминания информации. Учителя помогают ученикам понять, что нужно выучить и как правильно запомнить и воспроизвести материал. Они разделяют материал на части, учитывая его содержание и сложность, и помогают детям контролировать процесс запоминания. Понимание информации играет ключевую роль, поэтому учителя уделяют внимание необходимости понимания и мотивируют стратегии запоминания для сохранения знаний и навыков не только для учебы, но и для будущей жизни.

Произвольная память становится ключевой для успешной учебной деятельности, когда ребенок осознает, что его память является важным инструментом в учении. Запоминание и воспроизведение учебного материала позволяют ребенку отражать свои личностные изменения в результате учебной деятельности, позволяя ему видеть, что обучение приводит к изменениям в его знаниях и способности к произвольным действиям.

Развитие воображения также играет важную роль в учебном процессе, поскольку ребенку предлагается воображать различные ситуации, где происходят изменения с предметами, знаками или образами. Эти учебные требования способствуют развитию воображения, но требуют использования специальных инструментов для поддержки. Такие инструменты могут включать реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и другие визуальные материалы, которые помогают ученикам лучше понимать и воплощать свои идеи.

Мышление младших школьников характеризуется преимущественным использованием наглядных представлений и конкретных примеров из их личного опыта при решении задач. В процессе школьного обучения их мышление постепенно эволюционирует, освобождаясь от прямой зависимости от конкретного учебного материала. Хотя на начальном этапе оно сохраняет свой наглядно-образный характер, но с усвоением знаний дети начинают мыслить более систематически и абстрактно. Обучение играет ключевую роль в формировании и перестройке мышления младших школьников, помогая им приобретать систематические знания и основы наук.

Подводя итоги изучения психологических особенностей младшего школьника, можно сказать, что переход к систематическому усвоению знаний в школе играет ключевую роль в формировании личности и изменении познавательных процессов детей этого возраста. Учебная деятельность постепенно меняет их взгляд на окружающий мир, ставит перед ними теоретические задачи, помогает видеть глубже и понимать сущность вещей за их внешним видом. В процессе обучения развивается абстрактное логическое мышление детей, а также их высшие формы восприятия и памяти.

В «процессе учебной деятельности школьники начинают воспринимать окружающий мир иначе, сталкиваясь с теоретическими задачами, которые помогают им проникнуть за поверхностное восприятие вещей и понять их глубинную сущность. Этот процесс способствует развитию абстрактного логического мышления у детей и улучшению их способностей восприятия и запоминания информации» [26, с.27].

У детей с гиперактивностью часто наблюдаются нарушения формирования навыков чтения и письма, они испытывают трудности в выполнении учебных заданий, в деятельности присутствует много ошибок, и отмечаются нарушения коммуникаций как со сверстниками, так и со взрослыми. Гиперактивные младшие школьники характеризуются низким контролем поведения, часто наблюдается снижение познавательной активности [3, с. 35].

Ученые утверждают, что для «гиперактивных детей» характерна повышенная потребность в движении. При блокировании этой потребности правил поведения у ребенка растет мускульное напряжение, ухудшается внимание, снижается работоспособность, ребенок быстро утомляется. Эмоциональная разрядка, проявляющаяся после этого, является защитной физиологической реакцией организма на чрезмерное напряжение и проявляется в неконтролируемом подвижном беспокойстве, раздражении, что часто квалифицируется как дисциплинарные нарушения» [1, с.96]. «Состояние утомляемости часто сопровождается беспричинным раздражением, плаксивостью, истериками. Могут наблюдаться нарушения пространственной координации двигательная угловатость и неловкость» [9, с. 159].

«Гиперактивность может сопровождаться определенными проблемами во взаимоотношениях с окружающими, трудностями в усвоении материала, низкой самооценкой. Симптомы гиперактивно-импульсного поведения, появившиеся у ребенка в дошкольный период, сохраняются и вовремя его обучения в начальных и средних классах» [3, с.57]. «Все это приводит к слабой успеваемости в школе и низкой самооценке. Типичное явление для гиперактивного ребенка, который попадает в новые условия обучения в начальной школе – низкая успеваемость, проблемы в общении и отношениях со сверстниками» [1, с.11].

Ряд исследователей (Е.Ю. Балашова, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, В.М. Трошин, О.В. Халецкая), характеризуя гиперактивных детей, отмечают «патологически низкие показатели внимания, памяти, слабость умственных процессов в целом при сохраненном нормальном уровне интеллекта. Произвольная регуляция развита слабо, работоспособность детей на занятиях низкая, утомляемость повышена» [26, с.55]. Различные аспекты указанной проблемы активно изучались О.В. Касатиковой и А.Г. Платоновой под руководством И.П. Брызгунова и В.Г. Кучмы. В многочисленных зарубежных исследованиях (В. Дуглас, С. Кеннерс, Г. Стилл, А. Тредголд, А. Штраус,) и

отечественных психологов (В.И. Гарбузов, И.В. Дубровина, З.С. Карпенко, О.К. Лютова, Г.Б. Моница, М. Раттер, Ю.С. Шевченко и другие) «отмечается, что пик проявления гипердинамического синдрома приходится на возраст 6-7 лет. И у нас, и за рубежом СДВГ встречается у 4-9,5% детей дошкольного и младшего школьного возраста» [29, с. 43].

«Все исследователи отмечают необходимость ранней коррекционной работы с гиперактивными дошкольниками и младшими школьниками. Вместе с тем, в прогнозах на ее результативность и перспективы таких детей мнения специалистов расходятся. Одни утверждают, что к 7-летнему возрасту проявления синдрома можно преодолеть. Остальные считают, что никому еще не удалось изменить поведение гиперактивного ребенка, исправить его, сделать его послушным и дисциплинированным и указывают на необходимость учиться жить с таким ребенком в согласии и сотрудничестве, принимая его таким, какой он есть. Следует признать и тот факт, что в России пока отсутствует единая система ранней комплексной диагностики гиперактивностью и страдающего психологическим сопровождением естественного развития детей данной категории» [29, с. 57].

«Гиперкинетическое расстройство – согласно международной классификации болезней 10 пересмотра включает гиперактивность, нарушение внимания, импульсивность. Синонимами являются термины: синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), минимальная мозговая дисфункция (ММД), синдром двигательной гиперактивности с нарушениями внимания (СДГВВ)» [6, с. 90]. Статистические данные говорят о том, что в последние годы все больше становится детей с разными нарушениями нервно-психического состояния «(около 15–20% детей, поступающих в школу, имеют такие нарушения). Нарушения нервно-психического здоровья авторы относят к категории так называемых «пограничных расстройств», то есть находящиеся на грани нормы и болезни» [6, с. 90].

Индивидуально-психологические особенности у гиперактивного ребенка могут проявляться в ряде характеристик, которые отличают его от других детей. Некоторые из них могут включать в себя:

- Гиперактивность – это наблюдаемое повышение активности и двигательной активности ребенка. Гиперактивные дети могут быть беспокойными, постоянно находиться в движении и иметь трудности с соблюдением спокойствия.
- Недостаток внимания. Гиперактивные дети часто испытывают трудности с сосредоточенностью и вниманием. Они могут легко отвлекаться, забывать задания или не завершать их до конца.
- Импульсивность. Гиперактивные дети могут проявлять повышенную импульсивность, трудности с контролем своих действий и склонность к рискованным поступкам.
- Эмоциональные реакции. У гиперактивных детей могут быть более выраженные эмоциональные реакции, такие как вспышки гнева, раздражительность, неустойчивое настроение.
- Социальное взаимодействие. «Гиперактивные дети могут испытывать трудности во взаимодействии с другими детьми из-за своей гиперактивности и импульсивности» [5, с. 42].

«Помимо индивидуально-психологических особенностей, гиперактивные дети могут также проявлять особенности моторно-двигательного развития, которые могут сильно влиять на их поведение и функционирование» [10, с. 78]:

- нескоординированность движений. Гиперактивные дети могут испытывать трудности с выполнением слаженных и точных движений из-за нескоординированности моторики;
- нарушение координации движений. У ребенка может наблюдаться затруднение в выполнении последовательных и сложных движений, что приводит к нарушению гармоничности двигательных комплексов;

- «Повышенная активность и затруднение в освоении движений» [10, с. 78]. Гиперактивные дети могут проявлять общую повышенную активность, что может затруднять процесс освоения новых движений;
- синкинезии – это явление, когда у ребенка наблюдаются связанные между собой движения, например, когда он делает движения конечностей тела вместе с движениями речи;
- повышенное мышечное напряжение и тонус. «Гиперактивные дети могут иметь повышенное мышечное напряжение, что также может влиять на их двигательные возможности и поведение» [10, с. 78].

Проявления гиперактивности могут начинаться уже в раннем детском возрасте, до 7 лет, когда формируются ключевые навыки и способности у детей. Родители могут замечать признаки этого синдрома с самых первых дней жизни ребенка, такие как повышенный мышечный тонус, чувствительность к раздражителям, проблемы со сном, возбужденность в бодрствующем состоянии [2, с. 42].

Итак, «предварительный анализ научной литературы показал, что существует настоятельная потребность в разработке диагностической и коррекционной программ, направленных на раннее выявление и коррекцию поведенческих, личностных, социальных и других расстройств у детей младшего школьного возраста с гиперактивным поведением. Гиперактивное поведение выступает большой угрозой для здорового развития личности» [2, с. 42].

Правильная тактика работы с такими детьми, поможет выявить ранние проявления гиперактивности. поведения и построить правильную стратегию для работы с ними. Существует потребность в разработке рекомендации как для учительского коллектива и школьного психолога, так и для родителей.

1.3 Основные направления и формы коррекции гиперактивного поведения у детей младшего школьного возраста

Школа после семьи является, безусловно, второй основной средой ребенка и ее влияние на ребенка и его развитие очень значительное.

Гиперактивность среди «всех поведенческих и эмоциональных расстройств у детей, пожалуй, больше всего сказывается на функционировании ребенка в школе, можно сказать, что симптомы этого расстройства наиболее отчетливо проявляются именно в школе. И это понятно из патогенеза гиперактивности – поскольку поведение ребенка во время обучения больше всего определяет специфика среды (необходимость длительного сосредоточения внимания, ограничение двигательной активности, восприятия информации прежде всего визуально и на слух). Поэтому именно здесь наиболее выразительно проявляются трудности ребенка с самоконтролем» [3, с.172].

При отсутствии должного понимания и помощи детей с гиперактивностью могут столкнуться с различными трудностями в области академических, поведенческих и социальных навыков. Неконтролируемая гиперактивность и недостаток внимания могут сказываться на успехах в учебе и поведении ребенка как в школе, так и дома.

В академической сфере дети с гиперактивностью могут испытывать трудности с концентрацией внимания, организацией и выполнением задач, а также совершенствованием навыков чтения, письма и математики. Это может привести к неудачам в учебе, недостаточной успеваемости и низкой самооценке.

В поведенческом аспекте дети с гиперактивностью могут проявлять импульсивное поведение, неспособность контролировать свои эмоции и реакции, что может создавать проблемы в общении с окружающими и взаимодействии с другими детьми.

В социальном плане дети с гиперактивностью могут испытывать трудности в установлении и поддержании отношений с другими детьми, в социальной адаптации и взаимодействии в коллективе. Это может привести к чувству изоляции, недовольству и плохому самочувствию.

«Важно, чтобы учителя были хорошо ознакомлены с проблематикой гиперактивности, понимали «школьную симптоматику» и знали, как эффективно взаимодействовать с такими детьми в классной комнате» [10, с. 78].

Учителя могут помочь родителям осознать особые потребности и характеристики их ребенка, действуя деликатно и без осуждения. Важно создать доверительные отношения с родителями, обсудить с ними особенности поведения и учебной деятельности ребенка, а также поделиться своими наблюдениями и рекомендациями.

Учителя могут предложить родителям информацию о гиперактивности, объяснить особенности этого расстройства и как оно может влиять на поведение и обучение их ребенка. Они также могут привлечь внимание родителей к важности обращения за помощью к компетентным специалистам, таким как психологи, педагоги-дефектологи или психиатры, чтобы разработать индивидуальную программу поддержки и помощи для ребенка. [32, с.87].

Важно понимать, что «гиперактивность является всего лишь одной из особенностей ребенка, которая может создавать определенные трудности, но не определяет его как личность. Ребенок с гиперактивностью обладает своими уникальными качествами, способностями и достоинствами» [32, с.87], которые также необходимо учитывать и поддерживать. Систематические беседы об особенностях ребенка с родителями и учителями может способствовать укреплению отношений, формированию доверия и созданию партнерства в поддержке ребенка. Понимание и взаимное уважение между взрослыми, работающими с ребенком, играют ключевую роль в успешной адаптации и обучении.

Однако, учителям стоит быть осторожными с самостоятельным установлением диагноза гиперактивности. «Важно помнить, что симптомы гиперактивности могут быть характерны и для других детских расстройств, и поэтому рекомендуется обращаться к компетентным специалистам для

проведения диагностики и разработки индивидуальной программы поддержки и помощи для ребенка» [33, с.99]. Только такой подход позволит надежно определить особенности и потребности ребенка, а также предложить ему эффективное сопровождение и обучение [33, с.99].

Особое значение учителя, конечно, только начинается с его роли в выявлении гиперактивности и организации надлежащей помощи ребенку. Оно продолжается в непосредственном воплощении этих стратегий помощи – ведь большую часть своего времени ребенок проводит в школе и именно здесь учитель является ключевым лицом, которая «способствует позитивному личностному и социальному развитию ребенка, успешному обучению, обеспечению соблюдения соответствующих правил поведения в школе и в коллективе ровесников, раскрытию способностей и талантов ребенка» [9, с.19].

Конечно, обучение и воспитание детей с гиперактивностью является нелегкой задачей для педагогов, оно требует не только наличия мотивации к этому, специфических знаний и профессиональной компетентности, но и немалых энергетических затрат. Именно поэтому от позиции педагога так много зависит в жизни ребенка – потому что, если есть желание помочь и есть поиск эффективных стратегий помощи, то значение этой помощи в определении сценария следующего развития ребенка может быть действительно определяющим [9, с.19].

Помощь ребенку невозможна без тесного сотрудничества между учителями и родителями. В связи с этим, учитель должен сам быть хорошо образованным и компетентным в обучении и воспитании детей с гиперактивностью. В работе с детьми с гиперактивностью «важно, чтобы учителя четко осознавали свои задачи и видели свой труд с ребенком в контексте развития ребенка, приготовления его к взрослой жизни. Общие цели должны быть индивидуализированы и направлены на достижение конкретных задач в работе с каждым ребенком» [33, с.99]. Цели учителей в работе с детьми

с гиперактивностью и их родителями могут быть разнообразными, но обычно они включают в себя следующее:

- понимание и поддержка – первоочередной целью учителя должно быть понимание особенностей ребенка с гиперактивностью и предоставление ему необходимой поддержки. Учитель должен проявлять терпимость, эмпатию и понимание к потребностям и трудностям ребенка;
- создание безопасной и поддерживающей обучающей среды. Учитель должен стремиться к созданию такой обстановки в классе, которая обеспечит комфорт и безопасность для ребенка с гиперактивностью, а также способствует его успешному обучению;
- индивидуализация обучения. Учитель должен адаптировать методики обучения и подходы к учебному процессу с учетом особенностей ребенка с гиперактивностью. Важно разрабатывать индивидуальные планы и стратегии работы с каждым ребенком, учитывая его потребности;
- «сотрудничество с родителями. Учитель должен устанавливать доверительные отношения с родителями ребенка, обсуждать с ними прогресс и трудности в обучении, предлагать рекомендации по помощи и поддержке ребенка как в школе, так и дома» [33, с.99];
- «повышение осведомленности. Учитель должен работать над повышением осведомленности родителей и коллег о гиперактивности, ее особенностях и способах работы с детьми, чтобы создать благоприятную обстановку для обучения и развития ребенка» [33, с.99];
- поддерживать родителей и помогать им воспитывать ребенка в положительный образ.

«Позитивные отношения между учителем и ребенком чрезвычайно важны. Это фундамент воспитания и поведенческого руководства, поэтому учителю действительно важно знать ребенка, понимать его особые трудности,

не персонифицировать поведенческие проблемы у ребенка, верить в него, проявлять желать помочь» [11, с.67].

В последнее время в развитых странах начали прибегать к медикаментозному лечению гиперактивного расстройства. Вероятно, что в ближайшее время оно станет доступным и в нашей стране. Однако, как отмечают специалисты, медикаменты играют вспомогательную роль и никак не могут заменить педагогических мероприятий. Не будем преуменьшать сложности коррекции поведения гиперактивного ребенка. Она требует совместных усилий родителей и педагогов. А звеном, который объединяет их в общей цели, является школьный психолог, потому что именно он должен стать источником информации для обеих сторон. Осведомленность является важнейшим условием, которое может сделать воспитательные меры конструктивными. Прежде всего, педагог, зная, что перед ним не просто невоспитанный ребенок, а такой, что нуждается в сочувствии и помощи, все же будет немного терпеливее и не спешить агрессивно обвинять родителей.

Информированные родители, встречаясь с компетентным педагогом, не станут агрессивно защищаться, а будут способными к сотрудничеству. Итак, психолог может и должен предупредить конфликт между родителями и педагогами, который часто возникает раньше, чем пройдет период адаптации ребенка к школе [13, с.30].

Кстати, следует учитывать и то, что адаптационный период не у всех детей одинаково. Может случиться, что ребенок в это время и без гиперактивного расстройства не сможет пользоваться правилами для школьника. Такой ребенок быстрее адаптируется, чем гиперактивный, но при необходимом условии, что педагог будет доброжелательный и терпеливый.

Знание о сущности гиперактивного расстройства как нарушения регуляции поведения позволяет и родителям, и педагогам сознательно находить адекватные мероприятия, которые организуют поведение ребенка. А они заключаются в распределении задач на более простые и создание положительной мотивации для их выполнения [9, с.38].

Эмоционально значимые поощрения и наказания тренируют регуляторные механизмы в поведении ребенка. Понятно, что все это будет действенным на фоне хороших отношений с ребенком, когда наказание не унижает, а только дает понять, что правило нарушено и это ведет к некоторой потере. Психологу понятно, что речь идет о применении методов поведенческой терапии. На сегодня это самое эффективное средство организовать поведение гиперактивного ребенка. Итак, школьный психолог должен быть настолько образованным по вопросам гиперактивного расстройства, чтобы быть способным проконсультировать педагога и родителей, показать им возможности взаимодействия. Хорошо организовать групповые занятия с родителями, ведь в школе далеко ни один ребенок с гиперактивным расстройством [2, с.90]. Полезно будет порекомендовать родителям обратиться к психолого-медико-педагогической консультации, где ребенка обследуют различные специалисты и, возможно, дадут дельные советы по другим вопросам помощи ему в учебе и поведении. Посещение консультации вовсе не должно заканчиваться переводом ребенка на индивидуальное обучение, если родители и педагоги будут способны воспользоваться данным им рекомендациям. Рассмотрим, что может сделать для решения этого вопроса школьная психологическая служба. Прежде всего, психологам нужно повышать компетентность по вопросам помощи детям с трудностями в обучении. Изучение документации детей, которые приходят на консультации, часто обнаруживает отсутствие у психолога умения обследовать общее психическое развитие ребенка и показать такие его недостатки, которые могут стать причиной трудностей в обучении [1, с.12].

Психолого-педагогическая характеристика является очень важным документом, опираясь на который психолого-медико-педагогическая консультация может эффективно продолжить изучение особенностей ребенка.

Организация помощи детям с трудностями в обучении, предупреждение длительного неуспешного обучения является очень важной задачей школьного психолога. Для этого необходимо хотя бы в течение первого года

обучения выявить всех детей, которые устойчиво не успевают, выяснить позицию педагога по каждого ребенка и предоставить ему при необходимости консультацию, исходя из своих результатов ее изучения [13, с.48].

Очень важно поддерживать связь с логопедом, чтобы вовремя привлечь его внимание к проблемному ребенку, чтобы исключить или подтвердить нарушения в развитии его речи. Ни один шаг в помощи ребенку с трудностями в обучении и поведении невозможен без участия родителей. Педагогический потенциал родителей сегодня используется совсем мало. Основная причина этого - низкая педагогическая компетентность родителей. Сознательное отношение к трудностям ребенка в обучении и развитии поможет им вовремя обратиться к психолого-медико-педагогической консультации. Она перестает быть пунктом распределения детей по специальным учебным заведениям, а прежде всего, является учреждением, которое вместе с родителями и педагогами способно найти лучшие условия для обучения каждого ребенка.

Поддерживать связь с консультацией, научить родителей не бояться ее, а видеть в ней помощника, тоже задачей школьного психолога. Образовательная работа школьного психолога среди родителей и педагогов и сотрудничество с психолого-медико-педагогической консультацией поможет школьному психологу организовать своевременную помощь детям с трудностями в обучении и поведении. Такая работа намного эффективней, чем попытки наедине осуществлять коррекционные занятия с ребенком [4, с.56].

Осознание наличия кризисных ситуаций или проблем у ребенка обуславливает поиск средств психолого-педагогического воздействия, которые позволят помочь ребенку, а, возможно, и предупредить возникновение проблем.

Без оказания помощи в обозначенные проблемы еще больше обостряются и вызывают нарушения психического здоровья ребенка.

Безусловно, в каждом конкретном случае необходимо использовать индивидуальные средства поддержки и помощи, однако существуют общие

принципы, стратегии, методы помощи детям с проблемами в поведении, которые может использовать учитель [12, с.37]:

- «создание соответствующего социального пространства для развертывания процесса развития ребенка, условием которого является обеспечение свободы. Это такие действия педагога, благодаря которым он не вмешивается в процесс развития, а лишь создает условия для саморазвития» [2, с.76]. Важно отказаться от авторитарного стиля общения с детьми, создать и расширить личностно ориентированные формы контакта;
- помощь каждому ученику в социализации и адаптации к социальной среде путем оптимального развития его потенциальных возможностей;
- эмоциональная поддержка ребенка с целью помощи младшему школьнику почувствовать значимость своей деятельности; обязательное поощрение стараний и усилий ребенка.
- запрет подведения развития ребенка под соответствующие стандарты. Стандарты используют в качестве ориентиров, которые дают возможность соотносить развитие требованиям системы школьного образования к личности ребенка;
- выработка и укрепление у детей уверенности в себе, умение вести себя в сложных ситуациях, ситуациях неуспеха. «Становление учащихся правильного отношения к успехам, как к результатам собственных возможностей и усилий; развитие адекватного отношения к неудачам, что позволит не бояться ошибок» [2, с.76];
- «приучение младшего школьника к соблюдению норм и правил поведения. Формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной работы» [2, с.76]
- развитие у ребенка коммуникативных навыков общения со сверстниками и взрослыми. Обеспечение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, поддержка со стороны психолога, педагога за пределами учебной ситуации [2, с.76].

При работе с детьми, имеющими проблемы в поведении, следует ориентироваться на следующие принципы:

- ребенок ответственен за собственное поведение;
- ребенок должен быть вознагражден за хорошее поведение;
- ребенок должен быть наказан за плохое поведение (но только специальными, соответствующими случаю способами).

Стратегии работы с проблемными детьми (по материалам Р.Н Вендер):

Выработка правил:

- ребенку нужна система, поэтому необходимо установить минимальное количество главных, обоснованных правил (требований) - учитель (все участники образовательного процесса) должен всегда соблюдать эти правила [25, с.6];
- за нарушение правил должно наказание должно быть всегда одинаковым (наказание должно быть предсказуемым и известным ребенку) - желательно всегда одобрять ребенка за выполнение правил;
- важно формулировать правила конкретно и четко;
- должна быть некоторая иерархия правил (желательно отличать серьезные и несущественные поступки) - по взрослению ребенка могут происходить изменения и компромиссы о правилах.

Награды и наказания:

- награда должна представлять собой нечто такое, чему «ребенок обрадуется (внимание, одобрение, небольшой привилегия)» [25, с.6];
- «наказание должно быть чем-то, чего ребенок не любит (отсутствие внимания, лишения привилегия)» [25, с.6];
- «одобрение и наказание должны быть немедленными, для того чтобы они связывались в сознании ребенка с определенной поведением» [25, с.6];
- ребенок должен знать, что правило выполняется с первого раза, без исключений;

– наиболее значительным подкреплением является внимание и привязанность родителей и учителя, поэтому чрезвычайно важно последовательно одобрять хорошую поведение, а не сосредотачиваться только на замечаниях за плохое поведение.

Критика:

– неодобрение, замечание должно быть связано с конкретным поступком;

– критика должна быть направлена на поведение, а не на ребенка;

Похвала:

– необходимо быть определенным: относить похвалу к соответствующей поведения ребенка.

Предоставление ребенку возможности взять на себя ответственность:

– предложите ребенку вести дневник, в котором он, а не учитель или родители, будет записывать задания, которые фактически были выполнены;

– важно поставить ребенка в ситуацию человека, который имеет полномочия (чаще ребенок чувствует, что за его поступки отвечают другие люди) [13, с.29].

Важно то, что такая помощь не должна быть узко функциональной, а должна быть ориентирована на развитие личности ребенка и повышение эффективности ее деятельности. Следует отметить, что дети младшего школьного возраста являются наиболее уязвимыми для возникновения дезадаптаций. Однако, при определенных условиях дети младшего школьного возраста с проблемами в поведении способны «научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и своими намерениями. Важнее условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, обеспечивает его средствами овладения саморегуляцией» [7, с.59].

С точки зрения психолого-педагогического подхода толкование поведенческих и эмоциональных расстройств детей - раннее начало

психокоррекционной работы, которая позволит предотвратить появление и развитие вторичных дефектов [24, с.39].

Психокоррекционное влияние осуществляется в трех основных направлениях - работа с детьми, родителями и педагогами. Эти три основных направления выбраны потому, что ребенок все время находится в системе (семья, дошкольное учреждение), соответственно и психокоррекция должна иметь системное воздействие. То есть, если не проводить работу с родителями или педагогами ребенка снова возвращается к неоткорректированной системе, которая постоянно на него негативно влияет и не позволяет положительным изменениям закрепиться, приводя к нивелированию эффективности коррекционного воздействия [25, с.5].

Например, высокий уровень тревожности ребенка может быть вызван конфликтами в семье или авторитарным стилем педагога, если осуществлять только симптоматическую коррекцию (только работа с тревожностью), то вернувшись в ту же самую семейную атмосферу через определенный промежуток времени тревожность снова возрастет. Поэтому психокоррекция всегда должно быть каузальной и системной. Кроме того, включенность в процесс психологической помощи родителей и воспитателей дает возможность ускорить и повысить эффективность психокоррекционного влияния. Поэтому, три указанных направления работы являются взаимосвязанными и неотъемлемыми составляющими успешной психокоррекционной работы поведенческих и эмоциональных расстройств детей [21, с.6].

Рассмотрим более подробно каждое направление. Работа с детьми включает несколько основных блоков:

Психодиагностические: проводится с целью систематического наблюдения за эмоциональными состояниями детей и оценки результативности программы. И соответственно включает в себя: начальную, текущую и конечную психодиагностику. Комплексная диагностика проводится перед началом и в конце проведения коррекции (начальная и

конечная). Данная диагностика направлена на определение уровня сформированности основных компонентов поведенческих расстройств (агрессивной и гиперактивного поведения). Текущая психодиагностика проводится на каждом занятии (в начале и по завершению) с помощью экспресс-диагностики.

Блок собственно психологической коррекции содержит в себе несколько этапов. Первый этап (подготовительный) проводится в индивидуальной форме с целью подготовки и последующим включением детей в групповые работы.

Подготовительный этап имеет следующие задачи: симптоматическая коррекция направлена на снятие срочных симптомов, а также симптомов, которые делают невозможным работу ребенка в группе; коррекция личностных черт, которые не позволяют ребенку чувствовать себя комфортно в группе; развитие основных представлений необходимых для осуществления дальнейшей совместной работы: развитие знаний об основных эмоциях и чувствах, формирование умения их распознавать, знакомство с основными психокоррекционными техниками.

Содержательная часть индивидуальной работы подбирается для каждого ребенка на основе полученных данных в ходе первичной диагностики и собранного анамнеза [2, с.57].

Второй этап психологической коррекции имеет форму групповых коррекционно-развивающих занятий. Количество детей в группе составляет от 4 до 6 человек (в зависимости от сложности нарушения и общего уровня развития ребенка). Каждое занятие имеет коррекционную, развивающую и воспитательную цель. Продолжительность одной групповой встречи зависит от качества внимания детей и скорости выполнения ими задач. Занятия могут состоять из различных видов психологических игр, «этических бесед, упражнений на релаксацию и развитие самоконтроля, психологических этюдов, пантомим, дыхательной гимнастики и из различных видов арт-терапии: изо-терапии, музыкотерапии, сказкотерапии, игротерапии,

психогимнастики, терапии природными материалами (песком или глиной)» [2, с.57].

Основываясь на анализ основных показателей агрессивной и гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста, групповые психокоррекционные занятия предусматривают реализацию следующих задач [14, с.39]:

Коррекционные: коррекция (отреагирование) отрицательных эмоциональных состояний (тревожности, гнева, злости, беспокойства, раздражительности, эмоционального напряжения, агрессии и т.п.); коррекция личностных и волевых качеств, способствующих появлению поведенческих расстройств (негативизм, демонстративность, импульсивность и т.д.); коррекция деструктивных элементов в поведении; коррекция межличностных отношений детей; коррекция самооценки;

Развивающие: развитие умений осознавать и дифференцировать собственные эмоции и чувства других; развитие навыков и умений от реагирования собственных негативных чувств социально допустимыми способами, которые являются безопасными для личности и ее окружающих, и реакций на негативные ситуации; развитие самоконтроля и навыков релаксации; развитие эмпатии и дружелюбия; развитие умений взаимодействовать с окружающими; развитие умений анализировать проблемную ситуацию; развитие конструктивных поведенческих реакций в проблемной ситуации.

Воспитательные: формирование нравственных взглядов и ценностей; усвоение правил и норм поведения в коллективе; эстетическое воспитание.

Структура группового психокоррекционного занятия для детей зависит от тематики и цели каждого занятия, но обязательными элементами для коррекции поведенческих расстройств должны быть: ритуалы (например, «Ритуал приветствия» и «Ритуал прощания») «важная часть всех занятий, они помогают детям сблизиться, настроиться на работу, формировать определенные рамки для самоконтроля; экспресс-диагностика с целью

отслеживания динамики эмоционального состояния каждого ребенка» [14, с.39]; упражнения на активизацию внимания, обычно проводились после подвижных игр с целью концентрации внимания для дальнейшей работы; психогимнастика, дыхательная гимнастика или игры, или упражнения на снятие психоэмоционального напряжения и негативных эмоциональных состояний, релаксацию; психогимнастика, дыхательная гимнастика или игры, или упражнения на развитие самоконтроля; вариативная часть - упражнения, «игры, этические беседы, психологические этюды, которые различны на каждом занятии и зависят от темы и цели занятия (например, упражнения на формирование единства коллектива, позитивной атмосферы» [30], развитие эмпатии, доверия к окружающим, коммуникативных способностей ребенка и преодоления тактильных барьеров, формирование нравственных ценностей, правил поведения и т.д.) [30]. Все занятия проводятся по добровольному участию детей, без оценочного отношения, в доброжелательной и позитивной атмосфере.

Проведённый нами теоретический анализ литературы показал, что эффективной будет только психокоррекция, которая будет привлекать ближайшее окружение ребенка. Именно поэтому, психокоррекционная работа должна содержать направления работы с педагогами и родителями подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами. Для родителей, и для педагогов можно применять одинаковые методы работы (семинары, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, круглые столы, организация информационных стендов и уголков и т.п.), которые даже могут иметь одинаковую тематику и несколько отличную от содержательной части.

Основной общей целью направления работы с родителями и педагогами является психологическое просвещение и обеспечение практическими рекомендациями и методами работы и обращения с детьми, имеющими проявления поведенческих и эмоциональных расстройств. Поэтому, указанные методы имеют общую теоретическую часть, раскрывающую психологические особенности ребенка подросткового возраста с

определенными проявлениями (агрессии, гиперактивности, демонстративности и т.п.), поведенческих расстройств и особенностями взаимодействия с ними.

Практическая же часть коррекционной работы будет разной: для родителей необходимо подобрать упражнения, которые закрепляют умение взаимодействовать со своими детьми в той или иной ситуации, лучше их понимать и способствовать всестороннему развитию, а для педагогов, разработать практические рекомендации по элементам коррекции тех или иных отклонений в поведении ребенка во время воспитательного процесса в учебном заведении.

Итак, по нашему мнению, такая модель психокоррекции поведенческих и эмоциональных расстройств обеспечит системный, комплексный и индивидуальный подход к каждому ребенку и будет способствовать повышению эффективности результата.

Глава 2 Опытнo-экспериментальные исследования гиперактивности у детей младшего школьного возраста

2.1 Выявление гиперактивности у детей младшего школьного возраста

В рамках исследования гиперактивности у детей младшего школьного возраста было проведено эмпирическое исследование. Данное исследование проводилось на базе МБОУ «Сивинская СОШ» Пермского края, в выборке учащихся участвовали учащиеся 1 «В» класса. Данный класс был выбран потому, что класс считается шумным и есть ребята которые постоянно нарушают дисциплину, мешают заниматься на уроках постоянно отвлекается. В данном классе 30 учеников из них девочек 16, мальчиков 14, возраст учащихся 7-8 лет. Эмпирическое исследование проводили в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. При диагностики гиперактивного поведения основную роль играет наблюдение за детьми, а именно за их поведением и выявление таких признаков, как подвижность, трудности сосредоточения и произвольной регуляции действий, импульсивность. Такая информация хорошо известна взрослым, которые много времени проводят с ребенком: родителям, педагогам. Эту особенность мы учли при подборе методов изучения гиперактивных школьников.

Нами применялись эмпирические методы, а именно: метод естественного эксперимента, во время которого прибегли к методу включенного наблюдения, схема наблюдения за ребенком «Критерии определения гиперактивности» (по П. Бейкеру и М. Алворду), метод для диагностики степени произвольности внимания детей «Да и Нет» (по И. Гуткина), методика «Вежливость», «Обведение контура» и анкетирование родителей. За детьми наблюдали в течение длительного времени. Ведь кратковременное наблюдение за проявлениями их эмоциональной и

поведенческой сферы не позволит с полной уверенностью говорить о синдроме гиперактивности.

Первый этап был направлен на определение гиперактивности у детей и выяснение типов нарушений у них. Мы применили схему наблюдений за ребенком «Критерии определения гиперактивности» (по П. Бейкеру и М. Алворду). Во время исследования использовали несколько критериев диагностики синдрома гиперактивности. Ребенку младшего школьного возраста без интеллектуальных нарушений может быть поставлен диагноз «синдром гиперактивности» при условии наличия 6 или более признаков нарушения поведения. Симптомы должны проявляться в течение почти шести месяцев в двух сферах деятельности (дома и в школе). На основе анализа данных, полученных в результате использования схемы наблюдений за ребенком, нами было выделено 16% (5 человек) гиперактивных детей от общего количества исследуемых.

Нами установлено, что у гиперактивных школьников довольно частые проявления нервозности, агрессии, нетерпеливости, резкой смены настроения, чувствительность к критике или игнорирование замечаний учителя во время урока. Имея достаточный потенциал для усвоения учебной программы, эти дети нежелательны в школе, одноклассники их не воспринимают.

Гиперактивные дети довольно часто жестоки в отношениях со своими ровесниками, являются виновниками конфликтов. Нами подтверждено, что гиперактивные дети с достаточным интеллектуальным развитием терпят неудачи в выполнении задания по тому или иному школьному предмету, прежде всего, из-за неспособности внимательно выслушать задания учителя и выполнить все его указания. Такие ученики сразу берутся к их выполнению, не осмысливая целесообразности и последовательности выполняемых действий.

Следовательно, у них выпадает процесс планирования как проявление недостаточной саморегуляции. Столкнувшись с трудностями, такие дети не пытаются их преодолеть, а переключаются на другие виды деятельности,

которые привлекли их внимание. Считаем, что учителя и родители должны стимулировать у гиперактивных учеников во время выполнения заданий на уроках и дома сосредоточенность, концентрацию внимания.

Нами определены типы нарушений, которые имеются у гиперактивных школьников: дефицит активной внимания - 20% (1 ребенок); двигательная расторможенность – 60% (3 человека); импульсивность – 20% (1 ребенок) (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1 – Типы нарушений детей младшего школьного возраста с синдромом гиперактивности

| Признаки нарушения поведения | | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|
| Дефицит активного внимания | Двигательная расторможенность | Импульсивность |
| 20% | 60% | 20% |

Так, ученики с «дефицитом активной внимания трудно удерживают внимание; не слушают, когда к ним обращаются; с большим желанием берутся за выполнение задач, но так и не заканчивают их, отвлекаясь на посторонние раздражители; испытывают трудности в самоорганизации; не собраны, забывчивы, часто теряют вещи; избегают выполнения задач, которые требуют умственных усилий; трудно концентрируют внимание при выполнении заданий» [8, с. 40].

«Ученики с двигательной расторможенностью постоянно крутятся; проявляют признаки беспокойства (не могут спокойно сидеть на одном месте); спят намного меньше, чем ровесники; любят много говорить; слишком подвижны» [8, с. 40]; толкают других детей; беспокойны; не могут тихо, сосредоточенно заниматься чем-либо в свободное время. Ученики импульсивно отвечают, не дослушав вопрос до конца; на уроках не способны ждать своей очереди, постоянно перебивают одноклассников; часто что-то делают, не подумав; плохо концентрируют внимание; безвольны; со слабо управляемым поведением; при выполнении задач ведут себя по-разному и

показывают неодинаковый результат; не думают о последствиях своих поступков.

Для большей наглядности полученные результаты по типам нарушений у детей младшего школьного возраста с синдромом гиперактивности были отображены на рисунке 1.

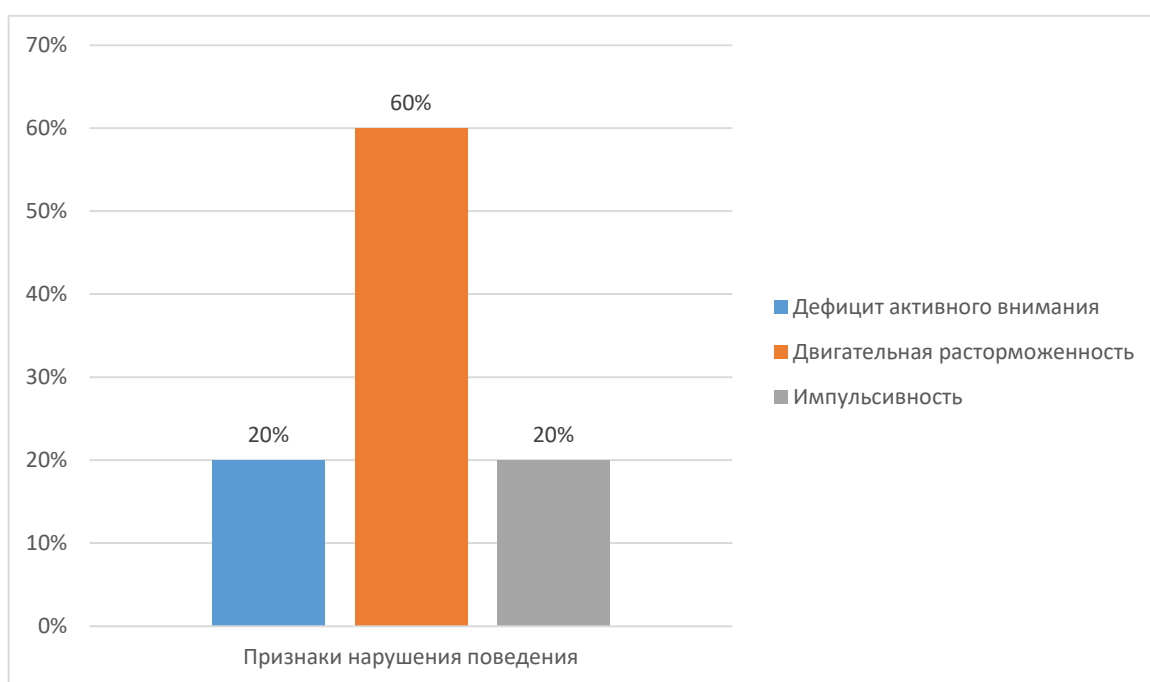


Рисунок 1 – Типы нарушений детей младшего школьного возраста с синдромом гиперактивности

Таким образом, «характерные черты поведения гиперактивных детей – непоседливость, рассеянность, негативизм, частая смена настроения, упрямство, вспыльчивость, агрессивность» [8, с. 40]. Итак, нами выявлено, что больше всего учащихся с синдромом гиперактивности характеризуются двигательной расторможенностью. Большой процент среди исследуемых детей имеют нарушения, касающиеся дефицита активного внимания и проявлений импульсивности.

Во время второго этапа исследования проводили индивидуальное диагностическое обследование каждого гиперактивного ребенка, в данном исследовании приняли участие только 5 человек, в ходе которого выявляли

психоэмоциональные особенности. Учитывая то, что для детей с синдромом гиперактивности характерны изменения настроения, переживания, страхи, тревожность, негативизм и тому подобное, а их эмоции характеризуются бедностью, провели оценку степени склонности ребенка к гиперактивному поведению по методике И. Гуткина «Да и Нет», методика «Вежливость», «Обведение контура», а также использовали анкетирование родителей, так как это непосредственно важно.

Для выявления синдрома гиперактивности (методика И. Гуткина «Да и Нет», методика «Вежливость», «Обведение контура» и анкетирование родителей), мы акцентировали внимание на таких шкалах: произвольное внимание, произвольная двигательная активность, моторно-двигательное развитие, выраженность симптомов гиперактивного развития. По методике «Да и Нет» детям дали установку, что на вопросы, которые задает учитель, нельзя произносить слова «да» и «нет», тем самым исследовалось произвольное внимание и память. При обработке результатов каждому ученику в экспериментальной группе начислялось по одному баллу за каждую ошибку.

Методика «Вежливость» «предполагает выполнение команд связанные с физкультурными упражнениями, но команды ведущего выполняются только в том случае, если он говорит слово «пожалуйста», данная методика выявляет уровень произвольного внимания и памяти. Обработка результатов проводится путем начисления баллов, под которыми понимаются выполнение команды без слова «пожалуйста» и невыполнение команды при слове «пожалуйста»» [22, с. 40].

Методика «Обведи контур» предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления, задание заключается в том, ученик с помощью карандаша или ручки как можно быстрее и точно воспроизвел рисунок, данный учителем. При оценке принимали во внимание данные, которые важны, собственно, для диагностирования синдрома

гиперактивности у детей, а именно: скорость, качество, сила нажима на карандаш, дополнительные детали, аккуратность.

По результатам данных методик и анкетирования, учитывая, что система оценивания методики «Да и Нет» и методики «Вежливость» одинакова, при наличии ошибки ученик получает 1 балл, чем больше ошибок, тем выше его склонность к гиперактивному поведению. Проанализировав тесты, рисунки и анкеты родителей, полученные в ходе проведения методик, обнаружили большое количество ошибок, 6% гиперактивных детей склонны к подвижности и импульсивности. У 5% исследуемых анкетирование указывает на повышенный уровень тревожности и 5% гиперактивных учеников неожиданные вспышки агрессии при выполнении заданий. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты учеников 1 «В» класса во время диагностики гиперактивности

| Методика участник | Методика «Да и Нет» | Методика «Вежливость» | Методика «Обведи контур» | Анкетирование родителей «Выраженность симптомов» |
|-------------------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------|--|
| Время проведения Контрольная группа | Во время коррекции | Во время коррекции | Во время коррекции | Во время коррекции |
| 1. | 7 | 3 | 4 | 8 |
| 2 | 5 | 2 | 5 | 7 |
| 3 | 3 | 4 | 6 | 8 |
| 4 | 4 | 1 | 6 | 6 |
| 5 | 3 | 1 | 5 | 6 |
| 6 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| 7 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | 3 | 1 | 3 | 0 |
| 12 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 0 | 1 | 2 |

Продолжение таблицы 3

| Методика участник | Методика «Да и Нет» | Методика «Вежливость» | Методика «Обведи контур» | Анкетирование родителей «Выраженность симптомов» |
|--|---------------------|-----------------------|--------------------------|--|
| Время проведения Контрольная группа | Во время коррекции | Во время коррекции | Во время коррекции | Во время коррекции |
| 18 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 19 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 21 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 23 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 24 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 25 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 26 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 27 | 0 | 0 | | 0 |
| 28 | 2 | 1 | | 0 |
| 29 | 1 | 0 | | 0 |
| 30 | 1 | 1 | | 1 |

Таким образом, по результатам проведенного исследования детей с гиперактивностью по методикам «Да и Нет», «Вежливость», «Обведи контур», позволяет нам сделать вывод, что у детей рассеянное внимание, запоминают мало информации, устают быстро от простых задач, не обращают внимание на замечания и ошибки.

Приведем примеры рассказов о гиперактивном ребенке учителя и родителей. Рассказ учителя об изучаемой ИА (7л.). Дисциплинированность ребенка зависит от времени проведения урока. На первом уроке ИА более-менее спокоен, сосредоточенно выполняет задание. К концу учебного дня мальчик становится невнимательным, непослушным, раздражительным, слабо подчиняется словесным указаниям, игнорирует замечания учителя. В тетрадях не дописаны задания. ИА часто отвлекается, тем самым, забывая про выполнение упражнений на уроке, что в дальнейшем отразится на его успеваемости. Много разговаривает, не выслушивает задания.

Учитель начальных классов, отмечала, что, довольно трудно наладить контакт, так как ученику все равно и на замечания родителей. Достичь взаимопонимания с такими школьниками сложно, спокойно реагировать на вспышку непослушания, импульсивности, злости, частые недоразумения со сверстниками, неусидчивость, чрезмерную подвижность, активность может неблагоприятно влиять на дальнейшее обучение.

Работникам учебных заведений некомфортно с воспитанниками, которые мешают другим детям усваивать материал на уроках, имеют неадекватное поведение. Педагоги отмечали, что, обладая достаточным потенциалом для усвоения школьной программы, гиперактивные ученики учатся недостаточно успешно. Они бессмысленно бегают, толкают других, провоцируют конфликтные ситуации. Нередко в пылу драки гиперактивные школьники бессознательно жестоки, их трудно остановить. Учителя жалуются на частое непонимание их психического состояния. Они имеют из-за таких учеников немало проблем, не могут найти выход из напряженной ситуации.

Конечно, все это часто провоцирует негативное отношение учителей к гиперактивным ученикам.

Рассказ мамы об исследуемом МА (7л.). При выполнении домашних заданий постоянно отвлекается. К вечеру постепенно растет ее подвижная активность. Засыпает с большим трудом, особенно при нарушениях режима дня. Чрезмерно инициативен, но не может доводить начатое дело до конца.

Во время бесед с родителями гиперактивных детей нами установлено, что многих из них необычное поведение детей начало беспокоить, когда пришло время подготовки к школе. Родителей волновало то, что их дети из-за своей подвижности не выдержат время, отведенного на урок, что они не готовы к взаимодействию и общению с учителями и сверстниками. По мнению родных, у их гиперактивных детей проблемы с социальной адаптацией связаны с тем, что родители других детей старались держать своих детей как можно дальше от их детей. У гиперактивных детей было мало возможностей получить опыт общения и налаживания контактов с ровесниками.

Следовательно, формирование вышеупомянутых отношений сложны, потому что требуют поисков индивидуальных подходов к детям, но часто взрослые этого не понимают, поэтому пытаются лишь успокоить детей, заставить их вести себя, как все, но эти действия лишь затрудняют социальную адаптацию гиперактивных учеников.

Таким образом, на основании полученных результатов мы предполагаем, что 16% (5 человек) исследуемых детей младшего школьного возраста являются гиперактивными, поскольку у них наблюдаются довольно частые проявления агрессивности, тревожности, страхов, демонстративности поведения, а самое главное – импульсивности и двигательной активности. В ходе проведенного исследования нами выявлены психологические особенности детей младшего школьного возраста с синдромом гиперактивности, а именно:

- непоследовательны в выполнении задач;
- избегают выполнения задач, требующих постоянного внимания;
- часто отвлекается на посторонние раздражители;
- склонны к резкой смене настроения;
- невнимательны;
- не доводят начатое дело до конца;
- быстро устают;
- проявляют трудности в самоорганизации;
- не собраны;
- суетливы;
- часто теряют вещи;
- забывают выполнять домашние задания;
- нетерпеливы;
- не могут усидеть на месте;
- выкрикивают;
- много говорят;

- проявляют чрезмерную двигательную активность во время перерывов и уроков;
- агрессивные;
- провоцируют конфликтные ситуации;
- тяжело находят общий язык с одноклассниками;
- задают много вопросов;
- отвечают, не дослушав вопрос;
- не ждут своей очереди;
- чувствительны к критике;
- имеют заниженную самооценку;
- прерывают собеседника;
- игнорируют замечания взрослых;
- не способны контролировать и регулировать свои действия;
- недостаточно контролируют движения и эмоции;
- поведение слабо управляемо;
- поведение непредсказуемо, легко переходит от смеха к слезам;
- импульсивные.

Методика формирующего эксперимента была рассчитана на внедрение в течение второй и третьей четверти 2023–2024 года. Оптимальной формой психолого-педагогической работы с гиперактивными детьми является тренинг. Социально-психологический тренинг для коррекционной работы разрабатывался с учетом нарушений, выявленных в социальной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах младших школьников с гиперактивностью.

2.2 Содержание комплексной программы коррекции гиперактивного поведения младших школьников

Методика формирующего эксперимента была рассчитана на внедрение в течение второй и третьей четверти 2023–2024 года. Оптимальной формой

психолого-педагогической работы с гиперактивными детьми является тренинг. Социально-психологический тренинг для коррекционной работы разрабатывался с учетом нарушений, выявленных в социальной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах младших школьников с гиперактивностью. Тренинг проводится социальным педагогом, психологом или учителем в рамках расписания «уроков по выбору» (школьный компонент).

В формирующем эксперименте участвовало 5 детей с выявленной гиперактивностью.

Главная задача курса – содействие формированию у детей самосознания, самооценки и чувства собственного достоинства как основы становления гармонично развитой личности.

Основным методом воспитательного процесса выбран метод самопознания, суть которого состоит в установлении взаимосвязи между самопознанием и познанием окружающего.

В рамках этого подхода построена логика курса: осознание гуманных ценностей, познание себя как личности, познание некоторых законов жизни через понимание значимости другого и признание его прав на хорошее отношение к себе. С детьми проводились открытые уроки, где раскрывали главную мысль каждой из тем. Основная форма взаимодействия учителя и ученика на занятиях – индивидуально-групповая работа с использованием устной и письменной речи.

Предлагаемый курс преподносится как часть целостной системы воспитания детей. Описание занятий по большинству тем содержит задачи для осуществления межпредметных связей. Они рассчитаны на учителей разных предметов, воспитателей, родителей и должны реализовываться на уроках, во внеклассные часы в школе, в совместных с родителями делах.

Для того, чтобы повысить уровень произвольного внимания, двигательной активности и развить моторику, мы составили комплекс мероприятий по коррекции гиперактивности младших школьников.

Коррекционно-развивающая программа имеет следующую структуру любого занятия:

- «Приветствие. Обсуждение прошлого занятия, проверка готовности к занятию (настрой на занятие) – является важным этапом работы, используется для создания атмосферы доверия и принятия (2 минуты)» [18, с. 40].
- Разминка. Проводится с целью воздействия на эмоциональное состояние участников занятия, настраивая на продуктивную деятельность, включает в себя различные упражнения на активизацию умственных процессов детей (4 минуты).
- «Коррекционно-развивающий этап (упражнения, которые направлены на развитие дефицитных свойств внимания) (20 минут)» [18, с. 40].
- «Подведение итогов, обсуждение результатов занятия, обратная связь, обычай прощания (4 минуты)» [18, с. 40].

Рассмотрим каждый этап занятия более подробно. Каждое занятие начинается с приветствия, обсуждения прошлого занятия, проверкой готовности к занятию. Данный этап работы является одним из важных этапов коррекционно-развивающего занятия, направленным на создание положительной и поддерживающей атмосферы, установление контакта с участниками, а также обеспечение понимания и готовности к выполнению задач. Приветствие и обсуждение прошлого занятия позволяют учителю установить контакт с участниками группы, показать свою заинтересованность в их успехах и прогрессе, а также выявить проблемные моменты, которые требуют дополнительного внимания. Проверка готовности к занятию помогает убедиться, что дети настроены на работу, готовы к выполнению заданий и имеют необходимые материалы и ресурсы для успешного участия.

Вторым этапом занятия является разминка, которая должна обеспечить «выход» эмоционального напряжения детей, вызванного сосредоточенностью внимания на протяжении учебного дня, устранить или ослабить психологические барьеры, мешающие взаимодействию в группе, создать

состояние повышенной восприимчивости детей к воспитательному воздействию, настроить их на восприятие информации различными способами. Во время разминки дети двигаются под музыку, слушают фрагменты музыкальных произведений, поют хором. Однако лучше всего сочетание музыки и пения с разнообразными движениями. Общие положительные эмоции создают состояние уверенности, активности и психологической уравновешенности. Использование того же комплекса упражнений в начале нескольких занятий вызывает у детей радость узнавания, а положительные впечатления способствуют активности в работе.

Во время проведения коррекционных занятий на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были использованы следующие упражнения во время разминки:

- комплекс упражнений «Солнечный зайчик» – учащиеся выстраиваются в шеренгу и по сигналу под звуки марша идут по кругу, далее девочки садятся на стулья, а мальчики выполняют комплекс упражнений, имитируя лов солнечного зайчика. Дальше мальчики садятся, а девочки берутся за руки и «делают волну». После этого они передают зайчика друг другу на вытянутых руках. Музыка стихает. «Зайка» просыпается, девочки поднимают его вверх. Снова звучит веселая музыка, девочки и мальчики танцуют;
- учащихся делят на три группы. Под музыку дети первой и второй групп идут по кругу в противоположных направлениях, а третьей – стоят на месте и хлопают в ладони. Дальше дети меняются местами и повторяют упражнение;
- учащихся делят на три группы. Ведущий предлагает некий ритмичный рисунок. Дети каждой группы около минуты хлопают в ладони, пытаясь подражать предложенному ритму. Затем ведущий изменяет ритм, учащиеся должны его воспроизвести.

Данные упражнения так же на выбор проводились во время перемен, в начале урока или на классном часе.

Основные принципы проведения, эффективного занятия которые были использованы в процессе формирующего эксперимента:

Принцип добровольной роли ребенка в выполнении задач. Если ребенок упорно не хочет участвовать в какой-либо деятельности, не следует его принуждать. Пусть наблюдает за ходом занятия или занимается каким-то интересным для него делом и не мешает другим.

Принцип созидательного сотрудничества. Важное условие его реализации – чувство уважения к мнению каждого, психологическая защищенность от критики и унижения. На это работает отсутствие образцов, которые обязательно нужно подражать, единственно правильным ответом, стандартам достижений, балльным оценкам. Влечение к творческой активности поддерживается (стимулируется) технологией проведения занятий, содержанием рассказов, приемами театрализации и разминками.

Принцип самораскрытия. Учитель обеспечивает каждому учащемуся возможность проявить его подлинные чувства, переживания, мысли, а не усвоенные образцы поведения. Однако педагог должен учесть, что учащихся младшего школьного возраста легко побуждать к самораскрытию и осторожно пользоваться этим принципом. Следовательно, обсуждать всей группой можно только факт наличия у детей тех или иных переживаний. Личные проблемы следует обсуждать наедине. Если диалог в одиночку становится эмоционально значимым для какого-нибудь ребенка, то запланированные для всего класса задачи следует перенести на следующее занятие, а остальным детям предложить самостоятельную работу.

Принцип личного подхода. Необходимо учитывать уровень возможностей и достижений учащегося, степень открытости в общении.

Принцип корректной педагогической оценки. Прежде всего, оценивать нужно не личность ученика, а его действия и их результат. Разумеется – не в баллах. Это должно быть вербальное, интонационное, мимическое выявление заинтересованного и важного отношения к тому, что ученик сказал, нарисовал, показал.

Педагог может проявить удивление («Как мы не обратили на это внимание раньше?»), восхищения («Очень интересно!»), согласие («Да, я с вами согласна»), сомнение и стремление обдумать («Суждение интересно, но нужно подумать»), намерение уточнить («Почему ты так думаешь?»).

Категорические оценочные суждения («Только это правильно!»), однозначно трактуемые по принципу хорошо – плохо, нецелесообразны. Во-первых, потому что многие вопросы, которые обсуждаются на занятиях, не имеют однозначного ответа. Много в высказываниях и проявлениях детей – сугубо индивидуальное и не может быть прогнозируемым. Во-вторых, эти занятия направлены на уточнение ребенком своего мнения, своего чувства, своей оценки.

Принцип дружелюбия одноклассников. Все отношения между детьми должны быть дружелюбными. Любые предпосылки нанесения кому-либо из учащихся психических травм недопустимы.

Для достижения цели психокоррекционного воздействия использовались разнообразные методы в рамках тренинга, такие как:

- игры на взаимодействие и драматизации, включая свободные и тематические игры;
- ролевое воспроизведение желаемого поведения в различных ситуациях;
- психогимнастика и имитационные игры;
- свободное и тематическое рисование;
- метафорические этюды-релаксации;
- беседы, обсуждение рассказов и игр;
- ритмико-телесные упражнения и валяния для релаксации;
- упражнения на развитие мелкой моторики рук и артикуляционной моторики;
- физкультминутки и подвижные игры.

Для учета особенностей произвольного внимания детей во время тренинга было обеспечено чередование активных и пассивных видов

деятельности. Например, обсуждения сменялись ритмико-телесными упражнениями, а драматизации – рисованием. В течение урока, во время внеклассных мероприятий и перемен, ученики также выполняли дополнительные задания на внимательность, такие как находить отличия на картинках, отгадывать кроссворды или складывать части слов в фразы.

Работа проводилась с активным участием родителей, которым были предоставлены практические советы и рекомендации по улучшению отношений с детьми. Для обеспечения максимального эффекта дети привлекались к занятиям только в случае, если существовали положительные эмоциональные связи со стороны ребенка. Такой подход позволял создать благоприятную обстановку и обеспечить успешное взаимодействие между всеми участниками процесса.

В коррекционной программе использованы также следующие упражнения, способствующие лучшему развитию внимания:

- «Упражнение «Руки в деле». Одной рукой учащиеся просматривают книжку с картинками, а другой рисуют или пишут в тетради» [18, с. 40].
- Упражнение «Не считаем тройки». При счете вслух учащиеся пропускают числа, содержащие тройку, и заменяют их фразой «Не собьюсь». Далее выполняют упражнение по вычеркиванию буквы из текста, сохраняя внимание и концентрацию [18, с. 40].
- «Упражнение «Ладочки волнуются». Учащиеся садятся в круг и передают движение ладошек, поднимая их волнами. Не соблюдающие последовательность участники выбывают из игры.
- Упражнение «Зеркало». «Учащиеся парно повторяют движения друг друга, как в зеркале, создавая зеркальное отражение» [18, с. 40].

Коррекционная программа рассчитана на 15 занятий по 30 минут. Последнее занятие представляло собой открытое занятие, и организовано в форме праздника, на котором присутствовали родители. Тематический план занятий для развития внимания у гиперактивных детей представим в таблице 3.

Таблица 3 – Тематический план занятий

| Тема занятия | Цель | Используемые игры и упражнения |
|------------------------|--|---|
| Вводное занятие | Ознакомление учащихся с принципами работы, развитие объема внимания | - игра «Муха» - упражнение «Все помню» - игра «Зеркало» |
| Давай знакомится | Формирование благоприятных отношений в коллективе учащихся, формирование познавательных процессов, совершенствование внимания | - игра-соревнование - упражнение «Не собьюсь» - упражнение «Ладочки» |
| Учимся играя | Формирование концентрации и устойчивости внимания, формирование творческой активности и познавательного интереса | - игра «где что было» |
| Занимательный урок | Формирование объема внимания, развитие памяти и мышления учащихся, формирование творческой активности и познавательного интереса | - игра «ласковые лапки» |
| Спешим играть | Совершенствование внимания, увеличение степени концентрации | - игра «разговор с руками» |
| Вместе весело | Формирование концентрации и устойчивости внимания, развитие основных познавательных процессов учащихся | - игра «многоножки» |
| Будем внимательны | Развитие переключения и распределения внимания, развитие основных познавательных процессов учащихся | - игра «слоны» |
| Самые умные | Формирование познавательных процессов, совершенствование внимания, формирование логического мышления | - игра «ловим комаров» |
| Как быть внимательными | Развитие переключения и распределения внимания, формирование творческой активности и познавательного интереса | - игра «ищем буквы» |
| Веселые старты | Совершенствование внимания, увеличение степени концентрации, формирование творческой активности и познавательного интереса | - игра «перепутанные линии» |

Продолжение таблицы 3

| Тема занятия | Цель | Используемые игры и упражнения |
|---------------------------|--|--|
| Умняшки | Формирование объема внимания, формирование творческой активности и познавательного интереса | - игра «игры с чудесным мешочком» - игра «все помню» - игра «числовая таблица» |
| Интересные уроки | Развитие переключения и распределения внимания, развитие познавательных и интеллектуальных процессов | - игра «мой любимый фрукт» - игра «мой день рождения» |
| Играем и занимаемся | Совершенствование внимания, увеличение степени концентрации, расширение кругозора учащихся, развитие памяти и мышления | - игра «шапка-невидимка» |
| Внимание и интерес | Формирование концентрации и устойчивости внимания, расширение кругозора учащихся, развитие памяти и мышления | - игра «квадраты» |
| Открытое занятие праздник | Закрепление полученных знаний, умений и навыков, расширение кругозора учащихся, развитие памяти и мышления | - упражнение «расшифруй послание» |

При анализе каждого проведенного занятия можно сказать о том что занятия, которые были проведены в рамках формирующего эксперимента, прошли продуктивно. Дети проявляли интерес во время каждого занятия, были очень активными.

Проведя анализ первого занятия, которое являлось вводным, целью данного занятия было ознакомление учащихся с принципами работы, развитие объема внимания, в ходе занятия для ребят были созданы все условия для снятия психоэмоционального напряжения. Игры, выбранные для занятия (игра «Муха», упражнение «Все помню», игра «Зеркало», способствовали развитию эмоционально-выразительных движений, был установлен контакт с детьми и получена обратная связь. Несмотря на то, что были созданы все условия дети все равно испытывали трудности в контроле над собой, пытались нарушить установленные правила и быстрее хотели завершить занятие и быстрее

заняться своими собственными делами, также были не внимательны, трудно было усидеть на месте.

Второе занятие «Давай знакомится» целью которого было формирование благоприятных отношений в коллективе учащихся, формирование познавательных процессов, совершенствование внимания прошло более успешно чем первое, за счет смены постоянной деятельности, дети не успевали заскучать, не пытались нарушить правила, во время занятия было предоставлено множество наглядного и раздаточного материала. Ребята были увлечены им понравилось работать в команде. Больше всего понравилась игра-соревнование и упражнение «Не собьюсь». При проведении упражнения «Ладочки» дети немного устали и были уже не такими активными.

Остальные занятия были более успешными чем два первых, ребята уже были более раскрепощенными, быстро увлекались. Были такие ребята которые никак не могли включиться в общую работу. Им без конца хотелось всюду залезть, все потрогать, зацепить, и что-нибудь сказать не по делу. В процессе игровой деятельности дети с участвовавшие в формирующем этапе эксперимента стремились к самовыражению и самоорганизации своей работы. В различных игровых сценариях модель поведения детей существенно менялась, что способствовало увеличению их мотивации, развитию навыков рефлексии и формированию критического мышления. По мере завершения развивающей программы поведение детей и их внимание значительно улучшились по сравнению с первым занятием.

Необходимо отметить, что почти все родители ребят участвовавших в формирующем этапе эксперимента оказывали помощь в осуществлении мероприятий и оказывали всевозможную поддержку. Были активными помощниками на протяжении всего формирующего эксперимента. В рамках формирующей работы были разработаны конкретные рекомендации по развитию детей с гиперактивным поведением. При коррекции поведения

младших школьников с гиперактивностью в домашних условиях важно учитывать их поведенческие особенности:

Сменить поведения взрослого и его отношения к ребенку:

- важно проявлять вполне твердости и последовательности в воспитательном процессе дома;
- важно помнить, что избыточная болтливость, подвижность и недисциплинированность не выступают для ребенка умышленными;
- необходимо контролировать поведение ребенка, не навязывая для него суровых норм;
- не необходимо переводить ребенку категорических предписаний, также важно сторониться слов «нет» и «нельзя»;
- важно строить взаимные отношения с чадом на взаимном осмыслении и доверии;
- необходимо сторониться, с одной стороны, излишней мягкости, а с другой стороны – завышенных требований к ребенку;
- важно вмняемо реагировать на процесса ребенка неожиданным способом (пошутить, повторить процесса ребенка, сфотографировать его, оставить в комнате одного и т. д.);
- необходимо воспроизводить свою просьбу одними и теми же словами немного раз;
- не нужно настаивать на том, дабы ребенок в обязательном порядке приносил извинения за прегрешения;
- важно выслушивать то, что хочет сказать ребенок;
- для подкрепления устной указания необходимо использовать наглядность в виде зрительной стимуляции.

Важно сменить психологический микроклимат в семье:

- необходимо уделять ребенку вполне внимания;
- важно осуществлять досуг всей семьей;
- не необходимо допускать перепалок в присутствии ребенка.

Важно правильно организовать режим дня и место для занятий:

- требуется определить устойчивый распорядок дня для ребенка и любого члена семьи;
- важно не редко показывать ребенку, как более лучше осуществить, то или иное задание, не отвлекаясь;
- важно снизить воздействие отвлекающих факторов во время осуществления чадом заданий;
- необходимо оградить гиперактивных детей от долгих занятий за компьютером и просмотра телевизионных передач;
- важно сторониться по возможности большого скопления людей;
- важно помнить, что переутомление оказывает помощь уменьшению самоконтроля и повышению гиперактивности;
- необходимо создавать которые поддерживают группы, которые состоят из мам и пап, которые имеют детей с похожими проблемами.

Важно придерживаться специальной поведенческой программы:

- необходимо придумать гибкую систему вознаграждений за нормально которое исполнено задание и наказаний за неудовлетворительное поведение. Можно применять балльную либо знаковую систему, завести дневник самоконтроля;
- недопустимо прибегать к физическим наказаниям. Если имеется необходимость прибегнуть к наказанию, то необходимо использовать безмятежное сидение в определенном месте после совершения поступка;
- требуется не редко хвалить ребенка. Порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому гиперактивные дети не воспринимают выговоры и наказания, но чувствительны к поощрениям;
- необходимо составить список обязанностей ребенка, и повесить его на стену, подписать соглашение на конкретные типы работ;
- важно воспитывать в детях навыки руководства гневом и агрессией;
- не необходимо усердствовать предупредить последствия забывчивости ребенка;

- поэтапно важно расширять обязанности, предварительно обсудив их с чадом;
- не надо откладывать выполнение задания на другое время;
- не необходимо давать ребенку поручений, не которые соответствуют его уровню формирования, возрасту и способностям;
- важно помогать ребенку в выполнении заданий, так как это самый трудный этап;
- не нужно давать в то же время немного предписаний. Задание, которое дается ребенку с нарушенным вниманием, не должно иметь сложную – конструкцию и состоять из нескольких звеньев;
- важно объяснять гиперактивным детям об их проблемах и научить их с ними справляться.

Важно помнить, что вербальные средства убеждения, призывы, диалоги изредка оказываются результативными, так как гиперактивный ребенок еще не полон решимости к данной форме работы.

Средства уверения «через тело» могут быть очень эффективными для детей с гиперактивностью, данные средства могут включать следующее:

- лишение наслаждения, лакомства, льгот;
- запрет на приятную работу, телефонные разговоры;
- прием «выключенного времени» (обособленность, угол, скамья штрафников, домашний арест, досрочное отправление в постель);
- чернильная точка на запястье ребенка («черная метка»), которая может быть обменена на 10-минутное сидение на «скамье штрафников»;
- холдинг, или азбучное удержание в «железных объятиях»;
- внеочередное дежурство по кухне и т.д.

Также были представлены практические рекомендации для преподавателей начальной школы по работе с гиперактивными младшим школьниками.

Практические советы учителям гиперактивного ребенка. Школьная программа коррекции гиперактивных детей обязана опираться на

когнитивную коррекцию, дабы оказать помощь детям справиться с проблемами в обучении:

Изменение окружения:

- изучите нейропсихологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;
- работу с гиперактивным ребенком стройте индивидуально.

Гиперактивный ребенок всегда должен находиться перед глазами учителя, в центре класса, прямо у доски;

- оптимальное место в классе для гиперактивного ребенка — первая парта напротив стола учителя или в среднем ряду.
- измените режим урока с включением физкультминуток;
- разрешайте гиперактивному ребенку через каждые 20 минут вставать и ходить в конце класса;
- предоставьте ребенку возможность быстро обращаться к вам за помощью в случае затруднения;
- направляйте энергию гиперактивных детей в полезное русло: вымыть доску, раздать тетради и т. д.

Создание положительной мотивации на успех:

- введите знаковую систему оценивания;
- чаще хвалите ребенка;
- расписание уроков должно быть постоянным;
- избегайте завышенных или заниженных требований к ученику с гиперактивностью;
- вводите проблемное обучение;
- используйте на уроке элементы игры и соревнования;
- давайте задания в соответствии со способностями ребенка;
- большие задания разбивайте на последовательные части, контролируя каждое из них;

- создавайте ситуации, в которых гиперактивный ребенок может показать свои сильные стороны и стать экспертом в классе по некоторым областям знаний;
- научите ребенка компенсировать нарушенные функции за счет сохранных;
- игнорируйте негативные поступки и поощряйте позитивные;
- стройте процесс обучения на положительных эмоциях;
- помните, что с ребенком необходимо договариваться, а не стараться сломить его.

Коррекция негативных форм поведения:

- способствуйте элиминации агрессии;
- обучайте необходимым социальным нормам и навыкам общения;
- регулируйте его взаимоотношения с одноклассниками.

Регулирование ожиданий:

- объясняйте родителям и окружающим, что положительные изменения наступят не так быстро, как хотелось бы;
- объясняйте родителям и окружающим, что улучшение состояния ребенка зависит не только от специального лечения и коррекции, но и от спокойного и последовательного отношения.

Также в процессе работы были разработаны советы для учителей по организации игровой работы с учащимися. При выборе дидактических игр, нужно руководствоваться программой обучения детей, подбор должен осуществляться соответственно возрасту обучающихся.

«Выбор дидактической игры стоит начать с оценки задач обучения и ожидаемого результата игровой работы: развитие восприятия, развитие компетенции сосредотачиваться, увеличение качества слуховой, зрительной и тактильной памяти, овладение главными формами мышления, активизация воображения и креативных способностей, развитие элементарных математических представлений» [18].

«Важна подготовка к игре самого педагога: исследование хода игры, определение своей роли и роли любого ребенка в ходе игры, разработка планов методов управления ходом игровой работы» [27].

«Необходимо готовить младших школьников к ходу выбранной игры: расширить знания детей, представления о явлениях и предметах, которые будут необходимы для решения игровых задач» [34].

«Нужно изначально приготовить дидактический материал, который будет использоваться в игровой работе (карточки, игрушки, предметы, природный материал и другое)» [29].

«Требуется заблаговременно спрогнозировать, какое число детей будет принимать участие в организованной игре: индивидуальная игра, игра в подгруппах, групповая игра. Не менее важен выбор места осуществления игровой работы (при игре дети не должны кому-то мешать, и отвлекаться на какие-то внешние факторы)» [33].

«Вся деятельность с детьми должна опираться на возрастные и психологические особенности каждого учащегося. Данное правило действует и при выборе игровых технологий. Так же при подборе дидактических игровых материалов необходимо учитывать интересы и предрасположенности детей младшего школьного уровня. При этом игровая работа никак не может быть построена на принуждении детей, дети должны включаться в игровую деятельность добровольно» [33].

«Важно отметить значение педагога в предприятия и осуществление игровой работы. Его роль обязана быть консультирующей, направляющей и помогающей. Важно подбирать те игры и технологии, которые станут интересны конкретным школьникам на конкретном этапе формирования и развития детей младшего школьного возраста. При подборе необходимо учитывать социальный статус каждого ребенка, степень умственного развития, а также гендерные различия детей» [33].

«Для осуществления игр с детьми в школе педагог обязан знать и владеть определенными методиками, знаниями и умениями. Важно

предоставлять детям пространство для их самовыражения. Не нужно высказывать своё отношение к процессу игровой работы. Важно своевременно давать оценку использованию игровому приёму с целью избежать потенциальное неравенство учащихся в конкретной игре» [29].

Личностно-ориентированный и индивидуальный подход является ключевым в современном образовании. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для раскрытия его уникальных способностей и потенциала.

Можно сделать вывод что игровая деятельность для детей с гиперактивностью является необходимым средством для развития внимания и концентрации. В игровой форме дети лучше сосредотачиваются на задаче следя за процессом игры. Игры позволяют детям выражать свои эмоции и чувства, а также учат контролировать их. Для детей с гиперактивностью это особенно важно, так как игра может быть для них способом выражать свои эмоции без агрессии. Игровая деятельность способствует развитию социальных навыков, в процессе игры они учатся сотрудничать, общаться, делиться. Многие игры включают физическую активность, которая помогает рассеять лишнюю энергию у детей с гиперактивностью. Физические упражнения также способствуют улучшению концентрации и спокойствия. Игры могут стимулировать креативное мышление и развитие воображения. В процессе игры они могут экспериментировать, пробовать новые роли и идеи в безопасной и поддерживающей среде.

Таким образом, игровая деятельность является важным инструментом для развития детей с гиперактивностью, так как она способствует развитию различных навыков, помогает контролировать эмоции и энергию, а также создает позитивную и поддерживающую атмосферу для детей.

Подводя итог формирующему эксперименту, можно сказать, что не все получилось, как было запланировано, но основные цели и задачи формирующего эксперимента были решены в полном объеме.

2.3 Контрольное исследование динамики уровня гиперактивности у детей младшего школьного возраста

Контрольный этап эксперимента был проведен по программе констатирующего эксперимента. Целью данного этапа является проверка эффективности разработанной комплексной программы коррекции гиперактивности поведения младших школьников.

Первый этап был направлен на определение гиперактивности у детей и выяснение типов нарушений у них, для выявления гиперактивности на констатирующем этапе эксперимента использовалась схема наблюдений за ребенком «Критерии определения гиперактивности» (по П. Бейкеру и М. Алворду). Во время исследования использовали несколько критериев диагностики синдрома гиперактивности. Ребенку младшего школьного возраста без интеллектуальных нарушений может быть поставлен диагноз «синдром гиперактивности» при условии наличия 6 или более признаков нарушения поведения. Симптомы должны проявляться в течение почти шести месяцев в двух сферах деятельности (дома и в школе). На основе анализа данных, полученных в результате использования схемы наблюдений за ребенком, нами было выделено 16% (5 человек) гиперактивных детей из общего количества, исследуемых в начале исследования. У данных детей наблюдаются следующие признаки нарушения поведения: дефицит активного внимания наблюдается у одного ребенка (ИА); двигательная расторможенность у троих детей (МЯ, МИ, МА); импульсивность обнаружена у одного ребенка (КИ). Всем ребятам на момент исследования было 7 лет.

Во время исследования на контрольном этапе эксперимента повторная диагностика проводилась оценку степени склонности ребенка к гиперактивному поведению по методике И. Гуткина «Да и Нет», методика «Вежливость», «Обведение контура», а также использовали анкетирование родителей, так как это непосредственно важно.

Для выявления синдрома гиперактивности (методика И. Гуткина «Да и Нет», методика «Вежливость», «Обведение контура» и анкетирование родителей), мы акцентировали внимание на таких шкалах: произвольное внимание, произвольная двигательная активность, моторно-двигательное развитие, выраженность симптомов гиперактивного развития. По методике «Да и Нет» детям дали установку, что на вопросы, которые задает учитель, нельзя произносить слова «да» и «нет», тем самым исследовалось произвольное внимание и память. При обработке результатов каждому ученику в группе начислялось по одному баллу за каждую ошибку.

Методика «Вежливость» предполагает выполнение команд связанные с физкультурными упражнениями, но команды ведущего выполняются только в том случае, если он говорит слово «пожалуйста», данная методика выявляет уровень произвольного внимания и памяти. Обработка результатов проводится путем начисления баллов, под которыми понимаются выполнение команды без слова «пожалуйста» и невыполнение команды при слове «пожалуйста».

Методика «Обведи контур» предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления, задание заключается в том, ученик с помощью карандаша или ручки как можно быстрее и точно воспроизвел рисунок, данный учителем. При оценке принимали во внимание данные, которые важны, собственно, для диагностирования синдрома гиперактивности у детей, а именно: скорость, качество, сила нажима на карандаш, дополнительные детали, аккуратность.

По результатам данных методик и анкетирования, учитывая, что система оценивания методики «Да и Нет» и методики «Вежливость» одинакова, при наличии ошибки ученик получает 1 балл, чем больше ошибок, тем выше его склонность к гиперактивному поведению, мы составим таблицу и в дальнейшем сравним его с контрольным тестированием. Проанализировав тесты, рисунки и анкеты родителей, полученные в ходе проведения методик, обнаружили большое количество ошибок, 6% гиперактивных детей склонны к

подвижности и импульсивности. У 5% исследуемых анкетирование указывает на повышенный уровень тревожности и 5% гиперактивных учеников неожиданные вспышки агрессии при выполнении заданий результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 4 в сравнении с констатирующем этапом эксперимента по каждому гиперактивному ребенку.

Таблица 4 – Результаты учеников 1 «В» с гиперактивностью класса после коррекции

| Методика ФИО | Методика «Да и Нет» | | Методика «Вежливость» | | Методика «Обведи контур» | | Анкетирование родителей «Выраженность симптомов» | |
|--------------|---------------------|-------|-----------------------|-------|--------------------------|-------|--|-------|
| | До | После | До | После | До | После | До | После |
| ИА | 7 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 8 | 5 |
| МЯ | 5 | 1 | 2 | 0 | 5 | 2 | 7 | 3 |
| МИ | 3 | 1 | 4 | 1 | 6 | 3 | 8 | 4 |
| МА | 4 | 0 | 1 | 0 | 6 | 3 | 6 | 3 |
| КИ | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 | 2 | 6 | 3 |

Для большей наглядности изменений данные представленные в таблице 4, были изображены на рисунке 2 в виде диаграммы. На рисунке 2 представлена информация по результатам констатирующего этапа эксперимента и контрольного для сравнения.

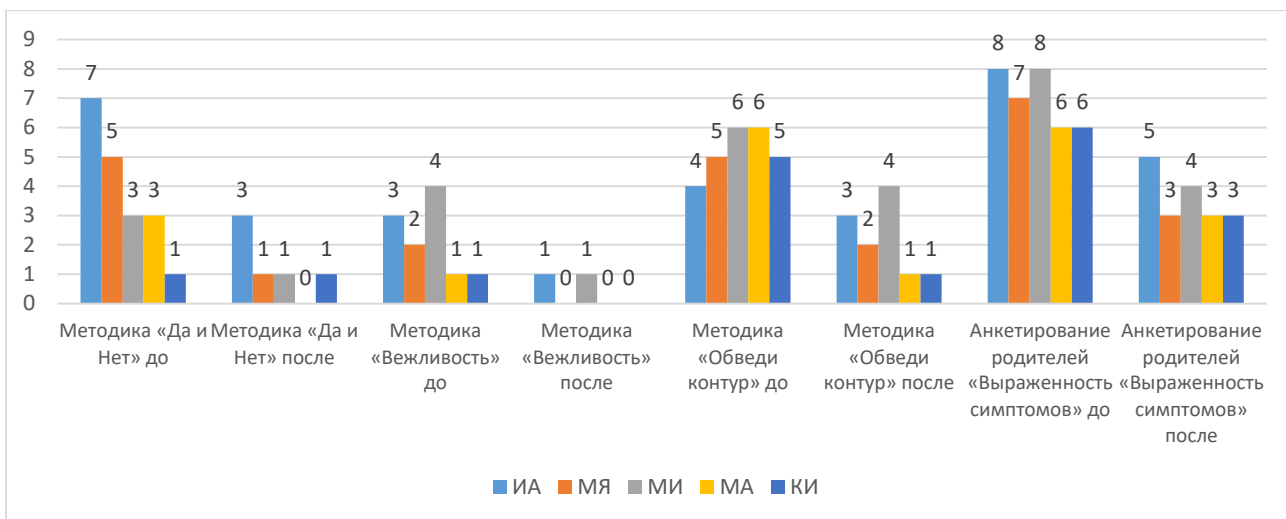


Рисунок 2 – Результаты учеников 1 «В» с гиперактивностью класса до и после коррекции

На рисунке 2 видно, что количество ошибок у ребят значительно снизилось поле занятий, направленных на коррекцию гиперактивности по каждой методике, в среднем каждый ребенок по каждому заданию стал выполнять на 3-4 ошибки меньше, так же при анкетировании родителей тоже была выявлена положительная динамика после коррекционных занятий.

Проверим, различаются ли полученные результаты при проведении педагогического эксперимента до и после эксперимента в изменении гиперактивности детей, при помощи Т-критерия Вилкоксона.

«Т-критерия Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяется, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом» [2].

Проведем подсчеты по каждой методике, первой рассмотрим результаты по Методике «Да и Нет» данная методика использовалась для исследования произвольного внимания и памяти.

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака. Первый шаг в подсчете Т-критерия –

вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после», представлен в таблице 5).

Таблица 5 – Вычитывание абсолютного значения разности

| До измерения, t _{до} | После измерения, t _{после} | Разность (t _{до} -t _{после}) | Абсолютное значение разности |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------|
| 7 | 3 | -4 | 4 |
| 5 | 1 | -4 | 4 |
| 3 | 1 | -2 | 2 |
| 4 | 0 | -4 | 4 |
| 3 | 1 | -2 | 2 |

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n = 5$). Переформирование рангов производится в таблице 6 - 7.

Таблица 6 – Переформирование рангов

| Номера мест в упорядоченном ряду | Расположение факторов по оценке эксперта | Новые ранги |
|----------------------------------|--|-------------|
| 1 | 2 | 1.5 |
| 2 | 2 | 1.5 |
| 3 | 4 | 4 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 4 | 4 |

Гипотезы.

H₀: Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

H: Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Таблица 7 – Расчет рангового размера разности

| До измерения, tдо | После измерения, tпосле | Разность (tдо- tпосле) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|-------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 7 | 3 | -4 | 4 | 4 |
| 5 | 1 | -4 | 4 | 4 |
| 3 | 1 | -2 | 2 | 1.5 |
| 4 | 0 | -4 | 4 | 4 |
| 3 | 1 | -2 | 2 | 1.5 |
| Сумма | | | | 15 |

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=15$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы: $\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+5)5}{2} = 15$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum_{i=1}^n R_{t=0}$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=5:

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эм} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Полученные результаты говорят о том что после эксперимента у детей с гиперактивностью произошли изменения произвольного внимания и памяти, они стали лучше дети стали допускать меньше ошибок.

Произведем расчеты T -критерия Вилкоксона по методике «Вежливость», сопоставив два результата детей до и после эксперимента. Данная методика применялась для выявления произвольного внимания и памяти.

Первый шаг в подсчете T -критерия – вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после» (таблица 8).

Таблица 8 – Расчет абсолютного значения разности.

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}$ - $t_{после}$) | Абсолютное значение разности |
|---------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| 3 | 1 | -2 | 2 |
| 2 | 0 | -2 | 2 |
| 4 | 1 | -3 | 3 |
| 1 | 0 | -1 | 1 |
| 1 | 0 | -1 | 1 |

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n = 5$). Переформирование рангов производится в таблице 9.

Таблица 9 – Переформирование рангов

| Номера мест в упорядоченном ряду | Расположение факторов по оценке эксперта | Новые ранги |
|----------------------------------|--|-------------|
| 1 | 1 | 1.5 |
| 2 | 1 | 1.5 |
| 3 | 2 | 3.5 |
| 4 | 2 | 3.5 |
| 5 | 3 | 5 |

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Таблица 10 – Расчет ранговой разности

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}$ - $t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 3 | 1 | -2 | 2 | 3.5 |
| 2 | 0 | -2 | 2 | 3.5 |
| 4 | 1 | -3 | 3 | 5 |
| 1 | 0 | -1 | 1 | 1.5 |
| 1 | 0 | -1 | 1 | 1.5 |
| Сумма | | | | 15 |

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=15$. Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+5)5}{2} = 15$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum_{i=1}^n R_{i=0}$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=5:

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.05)$$

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эм} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента. Показатели после эксперимента не превышают значения показателей до опыта. Данные результаты говорят о улучшении результата.

Следующими произведем расчеты Т-критерия Вилкоксона по методике «Обведи контур», сопоставив два результата детей до и после эксперимента. Данная методика применялась для выявления развития наглядно-действенного мышления.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения «до» из значения «после» (таблица 11).

Таблица 11 – Расчет абсолютного значения разности

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}$ - $t_{после}$) | Абсолютное значение разности |
|---------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| 4 | 3 | -1 | 1 |
| 5 | 2 | -3 | 3 |
| 6 | 3 | -3 | 3 |
| 6 | 3 | -3 | 3 |
| 5 | 2 | -3 | 3 |

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n = 5$). Переформирование рангов производится в таблице 12.

Таблица 12 – Переформирование рангов

| Номера мест в упорядоченном ряду | Расположение факторов по оценке эксперта | Новые ранги |
|----------------------------------|--|-------------|
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 3 | 3.5 |
| 3 | 3 | 3.5 |
| 4 | 3 | 3.5 |
| 5 | 3 | 3.5 |

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Таблица 13 – Ранговый расчет разности

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до} - t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 4 | 3 | -1 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | -3 | 3 | 3.5 |
| 6 | 3 | -3 | 3 | 3.5 |
| 6 | 3 | -3 | 3 | 3.5 |
| 5 | 2 | -3 | 3 | 3.5 |
| Сумма | | | | 15 |

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=15$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления

контрольной суммы: $\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+5)5}{2} = 15$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum_{i=1}^n R_{it=0}$$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=5$:

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 0 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эм} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Данные результаты свидетельствуют о улучшении уровня развития наглядно-действенного мышления у детей с гиперактивностью участвовавших в эксперименте.

Таким образом, можно отметить, что в результате контрольного этапа исследования были выявлены улучшения внимания младших школьников с гиперактивностью в экспериментальной группе по следующим свойствам внимания:

- устойчивости и продуктивности;
- концентрации;
- объема;
- переключения и распределения.

В процессе работы были замечены также и другие усовершенствования в развитии познавательных процессов учащихся. Проявилась положительная динамика работоспособности во времени. Улучшились динамические нюансы личностных эмоциональных состояний, положительного настроения и самочувствия индивидуума в группе. Увеличилась степень самоконтроля и произвольного запоминания. Обоснованность и достоверность результатов обеспечивается адекватностью методов исследования целям и задачам работы, подтверждением выдвинутой предположения исследования. Анализ которые получены данных помогает утверждать, что эти дети стали более длительно задерживать внимание на конкретных объектах окружающей реальности.

Таким образом по итогам проведения контрольного эксперимента наблюдается положительная динамика в улучшении внимания, работоспособности, улучшения личностных эмоциональных состояний, положительного настроения и самочувствия индивидуума в группе, увеличилась степень самоконтроля и произвольного запоминания что говорит об эффективности разработанной комплексной программы коррекции гиперактивного поведения младших школьников.

Выводы по второй главе

Проведя конечную диагностику, мы получили следующие результаты, группа показала снижение уровня гиперактивности: по методикам «Да и Нет» и «Вежливость», количество ошибок сократилось в среднем на 3-4 балла, из чего можно сделать вывод о развитии произвольного внимания и произвольной двигательной активности, по методике «Обведи контура» количество баллов увеличилось, что позволяет нам сделать вывод о развитии моторно-двигательной системы, так же результаты анкетирования родителей показало существенное снижение выраженности симптомов гиперактивности.

Заключение

Наиболее распространенной формой хронических нарушений поведения в детском возрасте является гиперактивность. По данным большинства зарубежных эпидемиологических исследований его частота среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0% до 9,5%.

В результате проанализировав литературу можно сказать, что причин возникновения гиперактивного поведения у ребенка может быть несколько: психофизиологическая – незрелость, несовершенство, нарушения или расстройства работы мозга (по типу малых мозговых дисфункций); социально-психологическая – неблагоприятная семейная обстановка: воспитание в неполной семье; частые конфликты; низкий уровень материальной обеспеченности семьи; низкий уровень образования у родителей.

В ходе экспериментальной работы были использованы различные методы и техники для выявления особенностей обучения генеративных детей в младшем школьном возрасте. Результаты анализа показывают, что использованные методики и техники благоприятно влияют на коррекцию гиперактивности.

Объектом нашего исследования были дети младшего школьного возраста. Мы исследовали, какая социально-педагогическая работа проводится с гиперактивными младшими школьниками, выявили специфику работы учителя начальных классов.

Гипотеза нашла свое подтверждение, цель достигнута, задачи, которые ставились в соответствии с целью, выполнены. На основе анализа практического опыта разработали практические рекомендации педагогу по коррекционной работе по детской гиперреактивности.

Список используемой литературы и используемых источников

1. Абшилава Э. Ф. Комплексная многоуровневая коррекционная помощь детям младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. 2019. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-mnogourovnevaya-korreksionnaya-pomosch-detyam-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-sindromom-defitsita-vnimaniya-i> (дата обращения: 14.03.2024).
2. Авдейчук Н. А. О формах и методах коррекционно-развивающей работы. 2018. № 2. с. 42-43.
3. Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии : материалы Первой Международной научно-практической конференции, Владивосток, 11-13 декабря 2019 г. / М-во здравоохранения и социального развития, ГОУ ВПО "Владивостокский гос. мед. ун-т", Фак. клинической психологии [и др.] ; [отв. ред.: Н. А. Кравцова, Р. В. Кадыров]. Владивосток: Владивостокский гос. мед. ун-т, 2019. 363 с.
4. Актуальные проблемы специальной психологии в образовании 2022 Часть 1. Сборник межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х ч. Новосибирск. КГПУ. 2022. 320 с.
5. Алёхин А. Н. (ред). Клиническая психология: теория, практика и обучение. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург. РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. 175 с.
6. Альманах Института коррекционной педагогики РАО 2018 №09. Научно-методический журнал. Институт коррекционной педагогики РАО. 2018. 168 с.
7. Белоусова Е. Д. Лечение синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lechenie-sindroma-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-u-detey> (дата обращения: 14.03.2024).

8. Белоусова Е. Д., Никанорова М. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. 2020. №3. С.39-42.
9. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: теоретические аспекты специального образования детей с отклонениями в развитии, организация коррекционного обучения и воспитания, педагогические технологии в коррекционной работе: учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Астрель, 2018. 222 с.
10. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. Москва: Психотерапия, 2018. 202 с.
11. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. Мед. Практика. Москва: ПЕР СЭ, 2022. 288 с.
12. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. 2021. № 1. с.36-46.
13. Гладкая В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении. Минск: Зорны верасень, 2018. 112 с.
14. Глухов В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии (практикум) [Текст]: учебно-методическое пособие для педагогических и гуманитарных вузов. Москва. 2021. 294 с.
15. Головки О. А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями. Киев: Книга, 2019. 346 с.
16. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. Москва, 2019. 251 с.
17. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для студ. Москва: Академия, 2018. 256 с.
18. Заваденко Н. Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. 2022. № 4. С. 2-6.
19. Заваденко Н. Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-u-detey> (дата обращения: 14.03.2024).

20. Заваденко Н. Н. Минимальные мозговые дисфункции у детей: ранняя диагностика и современные подходы к терапии. Москва: Просвещение, 2019. 39 с.
21. Зиновьева О. Е., Роговина Е. Г., Тыринова Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-u-detey> (дата обращения: 14.03.2024).
22. Кабанова-Меллер Е. П. Развитие приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. Москва: Просвещение, 2018. 288 с.
23. Качаева М.А., Шпорт С.В., Трущелёв С.А. Стратегические направления деятельности воз по охране психического здоровья населения // Российский психиатрический журнал. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-napravleniya-deyatelnosti-voz-po-ohrane-psiicheskogo-zdorovya-naseleniya> (дата обращения: 15.03.2024).
24. Клиническая психология: теория, практика и обучение: материалы Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 30 сентября - 1 октября 2010 г.) / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [науч. ред.: Алехин А. Н., Трифонова Е. А.]. Санкт-Петербург : СЕНСОР, 2010. 174 с.
25. Корниенко А. Ф. Специфика психической формы отражения действительности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. №2 (Психология). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-psiicheskoy-formy-otrazheniya-deystvitelnosti> (дата обращения: 14.03.2024).
26. Котов А.С., Борисова М.Н., Пантелеева М.В., Матюк Ю.В., Шаталин А.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Клиническая лекция // Русский журнал детской неврологии. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-klinicheskaya-lektsiya> (дата обращения: 14.03.2024).

27. Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. Москва: НИИ семьи, 2019. 480 с.
28. Кузнецова Л. Э., Гладько В. В. Психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, условия их психокоррекции. 2019. №7. С. 327-331. URL <https://moluch.ru/archive/111/27644/>
29. Кучма В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / Кучма В. Р., Брызгунов И. П. Москва : [б. и.], 2018. 43 с.
30. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 5-е, испр. и доп. изд. Москва: Смысл, 2020. 526 с.
31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр «Академия», 2019. 456 с.
32. Мэш Э. Детская патопсихология: Нарушения психики ребенка / Эрик Мэш, Дэвид Вольф. 3. междунар. изд. СПб.: Прайм-Еврознак ; Москва : ОЛМА-пресс, 2019 (ПФ Красный пролетарий). 511 с.
33. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 191 с.
34. Румянцева М. В. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики [Текст] // Дефектология. 2003. № 6. с. 22–28.
35. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: Сфера, 2023. 288 с.
36. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 5-е изд., стер. Москва : Академия, 2019. 287 с.