Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста с использованием техник развития дефицитарных функций

Авторы-составители:

Т.П. Волошенюк, Р.В. Демьянчук, Т.А. Колосова, Е.Э. Кац

Под научной редакцией кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета Р.В. Демьянчука

Санкт-Петербург

2020

Оглавление

Аннотация 3

1. Дети с СДВГ: ключевые клинические и психологические особенности 4

2. Педагогическое сопровождение детей с СДВГ. 14

2.1. Сопровождение сопровождающих. 14

2.2. Ключевые ориентиры организации обучения ребёнка с СДВГ в условиях класса. 24

3. Психологическое сопровождение детей с СДВГ. 36

3.1. Направления психологической диагностики обучающихся с СДВГ. 39

3.2. Игры и упражнения, направленные на коррекцию дефицитарных функций у детей с СДВГ. 42

3.3. Консультативное направление психологической работы. 58

4. Логопедическое сопровождение детей с СДВГ. 62

4.1. Адаптация методик коррекции нарушений речи. 63

4.2. Развитие регулирующей функции речи 78

Список литературы 88

Сведения об авторах 93

Аннотация

Предлагаемые методические рекомендации ориентированы на оказание помощи педагогам образовательных учреждений в организации и содержании работы с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) школьного возраста.

В рекомендациях изложены ключевые положения теории гиперактивных расстройств, методологические и методические ориентиры педагогического, психологического и логопедического сопровождения с примерами техник (игр, упражнений) развития дефицитарных функций. Уделено внимание также ряду значимых аспектов работы с родителями детей с СДВГ и сопровождению педагогов.

Методические рекомендации снабжены списком использованной авторами и рекомендуемой литературы, содержание которой окажет содействие расширению теоретических и практических знаний специалистов, работающих с гиперактивными детьми.

1. Дети с СДВГ: ключевые клинические и психологические особенности.

Впервые художественное описание проявлений гиперкинетического синдрома в 1854 году предложил немецкий невропатолог H. Hoffmann (1854). А научное описание симптомов гиперактивности как расстройства в 1902 году дал британский врач G.F. Still, полагавший, что их появление появление вызвано слабым "тормозящим волеустремлением" и "недостаточным моральным контролем" (цит. по: Э. Мэш, Д. Вольф, 2003, с. 131).

Активное исследование этого синдрома началось во второй половине XX в., когда благодаря M. Laufer (1957) и другими авторами был введён в научный оборот термин «гиперкинетическое расстройство», а в качестве его наиболее вероятной причины была признана минимальная мозговая дисфункция.

Со временем более широкое распространение получил термин «синдром дефицита внимания и гиперактивности». Это связано с тем, что гиперактивность выступает только как одно из проявлений целого комплекса нарушений, а основной дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля головного мозга (хотя эта широко распространённая в отечественной научной литературе позиция в настоящее время считается дискутабельной). А также с тем, что с развитием практики образования гиперактивных детей в литературе стало много внимания уделяться психолого-педагогическим аспектам диагностики и коррекции этого расстройства, а это в свою очередь существенно расширило границы понимания проблемы по сравнению со строгим медицинским подходом. При этом важно отметить, что несмотря на активное использование этого термина в науке и практике, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) - только один из классификационных вариантов, включающих также дефицит внимания с гиперактивностью, расстройство с дефицитом внимания

с гиперактивностью (наряду с СДВГ обозначаемых шифром F90.0), гиперкинетическое расстройство, связанное с расстройством поведения (F90.1), другие гиперкинетические расстройства (F90.8) и гиперкинетическое расстройство неуточнённое (F90.9).

В соответствии с МКБ-10 все эти варианты объединены понятием «гиперкинетические расстройства» (F90), которые определяются как группа расстройств, характеризующихся ранним началом; сочетанием чрезмерно активного, слабо модулируемого поведения с выраженной невнимательностью и отсутствием упорства при выполнении задач; тем, что эти поведенческие характеристики проявляются во всех ситуациях и обнаруживают постоянство во времени. Гиперкинетические расстройства относятся к классификационному разделу «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». По данным разных авторов, в 30-70% случаев ряд симптомов СДВГ может сохраняться и во взрослом возрасте (Э. Голдберг, 2003; A.K. Leung et al., 2016).

Учитывая тот факт, что в педагогической и психолого-педагогической практике мы не всегда располагаем точными медицинскими сведениями о клиническом варианте гиперактивного расстройства у того или иного обучающегося, в дальнейшем мы будем условно использовать термины «синдром дефицита внимания и гиперактивности» и «гиперактивные расстройства» как обобщённые и синонимичные.

В связи с существенной вариативностью критериев диагностики и особенностями проявления в разные периоды развития ребёнка оказалось затруднительным оценить и распространённость СДВГ. Согласно данным разных авторов, частота встречаемости СДВГ составляет от 3 до 20 % среди детей, а среди детей с трудностями в обучении школе достигает 80 % (Ж.М. Глозман, 2009) . При этом частота встречаемости у мальчиков в 2-3 раза выше, чем у девочек, что объясняется более высокой уязвимостью плода

мужского пола к патогенным воздействиям во время беременности и родов (В.Р. Кучма, А.Г. Платонова, 1997).

Д.В. Пушкарева, Т.И. Иванова (2018) приводят данные о том, что распространенность СДВГ среди лиц в возрасте от 18 до 44 лет составляет 4,4%. «При использовании диагностических критериев МКБ-10 распространенность СДВГ среди взрослых составляет 2%. Соотношение между мужчинами и женщинами составляет приблизительно от 3 до 4:1 в эпидемиологических и 6:1 в клинических исследованиях» (с. 8).

Этиология и патогенез СДВГ определяются двумя основными группами факторов, которые могут реализовываться во взаимодействии, усиливая друг друга.

Первая группа - биологические факторы, которые включают генетический фактор и морфо-функциональные повреждения головного мозга в перинатальный период развития ребёнка и в раннем возрасте. Ведущим среди биологических факторов является фактор наследственности. Так, по данным A.K. Leung, J.F. Lemay (2003), наследуемость синдрома является одной из самых высоких среди психических расстройств (наряду с шизофренией и аутизмом) и составляет около 76 %, у ближайших родственников (первой степени) – порядка 30 %. Немалое значение в рол и этиологических биологических факторов имеют и неблагоприятные воздействиями на развивающийся плод - нарушение сроков вынашивания, родовые травмы, употребление матерью во время беременности лекарственных и психоактивных веществ, перенесённые ею в этот период физические и эмоциональные травмы, заболевания, интоксикации и многие другие (Ю.И. Барашнев, 1994; О.В. Халецкая, В.Д. Трошин, 1995; J. Schmitt, M. Romanos, 2012).

Вторая группа – многочисленные психосоциальные факторы, в числе которых наиболее значимы разносторонняя депривация, педагогическая запущенность, неадекватные стили воспитания, неблагоприятный социально-психологический климат в семье, низкий уровень образования и социально-

экономического статуса родителей, семейный алкоголизм и другие (Н.Н. Заваденко, 2005; О.И. Политика, 2008; A. Russel et al., 2016). Эти факторы могут не быть причинными, но выступать в роли факторов риска, усиливающих биологическую предрасположенность к проявлениям дефицита внимания и гиперактивности.

Ведущую роль в патогенезе гиперактивных расстройств играют морфологические и нейродинамические изменения лобной и сенсомоторной коры, базальных ганглиев головного мозга; нарушение функционирования нейромедиаторных систем, в особенности норадреналиновой и дофаминовой (Р.В. Демьянчук, 2018). Опосредует реализацию этих нарушений минимальная мозговая дисфункция (Э. Голдберг, 2003), которая является причиной многих состояний непрогредиентного характера с наличием лёгких, минимальных повреждений мозга на ранних этапах развития (до трёх лет), проявляющихся в парциальных или общих нарушениях психической деятельности за исключением общего психического недоразвития (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, 1980). Также имеет значение нарушение деятельности ретикулярной формации, которая способствует координации памяти и обучения, обработке поступающей информации и спонтанному поддержанию внимания (Д.И. Пушкарева, Т.И. Ивановна, 2018).

В соответствии с локализацией минимальной мозговой дисфункции и иными патогенетическими следствиями этиологических факторов синдром дефицита внимания с гиперактивностью проявляется невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью, сочетания которых могут быть разнообразными (как отмечает Э. Голдберг, прежде всего в зависимости от вовлечения тех или иных зон лобной коры головного мозга).

Наиболее часто СДВГ диагностируется в дошкольном возрасте в связи с признаками моторной недостаточности, нарушениями статики, беспокойством и чрезмерной подвижностью, эмоциональной неуравновешенностью, вспыльчивостью и другими настораживающими

родителей и специалистов проявлениями. В особенности в случаях сопутствующих неврологических проявлений: диффузной головной боли, связанной с определённым временем суток или индивидуально повышенными нагрузками, тиков, энуреза и других.

Отдельные признаки, однако, могут проявляться уже в первые месяцы жизни ребёнка: повышенная чувствительность чувствительность к внешним раздражителям, чрезмерный плач, нарушения сна, тремор и другие. Необходимо отметить, что данные симптомы не являются строго специфичными для СДВГ и могут быть связаны с другими причинами (Р.В. Демьянчук, 2018).

В последующем для детей с СДВГ характерны нарушения формирования школьных навыков (чтения, счета, письма). Что ещё более способствует низкой успеваемости, даже при наличии сохранного или высокого интеллекта. Тем более, что для СДВГ характерны и нарушения психических процессов – внимания, памяти, восприятия и мышления.

Так, нарушение внимания выражается прежде всего в трудностях сосредоточения и удержания внимания, что связано с повышенной отвлекаемостью (иногда на незначительные стимулы, но все же в большей степени на яркие и индивидуально привлекательные), истощаемостью (обычно являющейся следствием церебральной астении), дефицитом настойчивости и отсутствием достаточной мотивации. При этом объем внимания у детей с СДВГ может быть сохранен.

Э. Голдберг (2003) указывает, что данные проблемы наиболее ярко проявляются при субъективно «неинтересных» занятиях, но отсутствует при интересных, когда ребёнка увлекает задача и он получает от ее выполнения удовольствие (в особенности когда за успешным решением следует немедленное вознаграждение). Автор утверждает, что в некоторых случаях дефицит внимания может парадоксально сосуществовать со способностью к планированию. Это требует создания положительной мотивации, обязательной постановки цели, которую ребёнок должен достичь, поощрения

и анализа успешности ее достижения со стороны взрослых (И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова, 2001). Хотя для детей с СДВГ все же больше характерно нарушение сочетанного и упорядоченного взаимодействия процессов, поддерживающих целевую психологическую установку и обеспечивающих саморегуляцию, включающую планирование, самоосознание, самоконтроль и самооценку.

Тенденция к ухудшению внимания актуализируется в непривычных условиях, когда ребёнок вынужден действовать самостоятельно. Страдает переключаемость внимания, поэтому быстро сменяющие друг друга виды деятельности осуществляются редуцированно, некачественно и фрагментарно. Важно отметить, что при указании на ошибки дети с СДВГ стараются их исправить (И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова, 2001) .

Нарушения восприятия проявляются не только вследствие влияния дефицита внимания, но и в связи с расстройствами слухового гнозиса (О.И. Политика, 2008) в виде снижением способности правильно формировать звуковые комплексы из серии последовательных звуков и трудностями их воспроизведения. Недостатки зрительного восприятия также могут отмечаться, будучи прежде всего связанными с сиюминутными импульсами. Отметим, тем не менее, что визуальные образы в создании условий психологического, педагогического взаимодействия с ребёнком имеют существенно больший потенциал, ежели слуховые. Это закономерно указывает на необходимость широкого использования наглядности и показа. В том числе в различных сочетаниях с иной сенсорной стимуляцией для интенсификации формирования сложных нейронных взаимодействия для интеграции в восприятии многостороннего синтеза тех или иных наблюдаемых объектов.

Память может соответствовать нормативным показателям в соответствии с возрастом. Несмотря на это, вследствие неустойчивости внимания наблюдаются пробелы в усвоении учебного материала (Л.А. Ясюкова, 2000). Возможны нарушения кратковременной памяти,

выражающиеся в недостаточном объёме запоминания, повышенной тормозимости следов памяти, замедленном запоминании. Однако положительная мотивация и соответствующая возможностям ребёнка организация материала даёт компенсаторный эффект, что свидетельствует о сохранности корковой функции памяти.

Интеллектуальная деятельность ребёнка с СДВГ циклична: произвольная продуктивная работа составляет в среднем 5-15 минут, после чего теряется контроль над дальнейшей умственной активностью, когда в течение 3-7 минут мозг накапливает энергию для следующего рабочего цикла (Л.А. Ясюкова, 2000). В периоде восстановления ребёнок перестаёт понимать, осмысливать и перерабатывать информацию, поэтому может не помнить, что он в это время делал, и не замечать таких перерывов. Общая осведомлённость, однако, у детей с СДВГ существенно не отличается от таковой у детей с нормативным развитием, но при этом у них снижена способность к построению логически закономерных умозаключений (J. Ag-new-Blais et al., 2018).

Значительное влияние на мышление оказывают нарушения речи (задержка ее развития, моторная артикуляционная, недостаточность, нарушение речевого дыхания и др.), в особенности ее регулирующей функции, что затрудняет последовательное выполнение интеллектуальных операций. Ребёнок не замечает своих ошибок, забывает поставленную задачу, легко переключается на сопутствующие раздражители. Максимальная выраженность СДВГ совпадает с критическими периодами психоречевого развития у детей, что влияет на возникновение речевых нарушения. Чаще всего это задержка развития речи, недостаточность моторной функции артикуляционного аппарата, излишне замедленная речь, или, наоборот, взрывчатость, нарушения голоса и речевого дыхания. Все эти нарушения обусловливают ущербность звукопроизносительной стороны речи, её фонации, ограниченность словаря и синтаксиса, недостаточность семантики (И.П. Брязгунов, В.Р. Кучма, 1994; И.П. Брязгунов, Е.В.

Касатикова, 2001). Такие дети меньше пользуются внутренней речью для управления собственным поведением, что может влиять на проблемы с самоконтролем, как в собственно поведенческой, так и в эмоциональной сфере (R. Barkley, 1995).

Существенное значение для организации и содержания психолого-педагогической работы с детьми с СДВГ имеет учёт особенностей развития личности ребёнка. В частности, эмоциональной и волевой сфер. Эмоциональное развитие у детей с СДВГ отстаёт от нормальных показателей возрастной группы (О.В. Халецкая, В.Д Трошин, 1995) Настроение неустойчиво и быстро изменяется в диапазоне от приподнятого до депрессивного, встречаются беспричинные приступы злости, ярости, гнева по отношению к окружающим и самим себе. У таких детей занижена самооценка, недостаточен самоконтроль и произвольная регуляции, а также повышенный уровень тревожности (Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. М., 2000.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова. М., 2008).

Эмоции средней интенсивности могут активизировать деятельность ребёнка с СДВГ, однако при дальнейшем повышении эмоционального фона она может быть дезорганизована.

Спокойная обстановка, последовательные усилия взрослых с большей вероятностью приводят к тому, что деятельность становится успешной.

Дети с СДВГ склонны к социальной дезадаптации, так как уровень их социальной зрелости обычно ниже характерного для возрастного периода развития. Аффективная напряжённость, трудности в общении со сверстниками и взрослыми, постоянные упрёки со стороны старших, переживания своей неуспешности в разных видах деятельности приводят к формированию заниженной самооценки, враждебности, неврозоподобных и психопатоподобных проявлений. Поведение может быть амбивалентным и часто выражается агрессией, жестокостью, плаксивостью, истероидностью, чувственной тупостью (Б.Р. Яременко и соавт., 2002)

Трудности в общении, значительная амплитуда эмоционального переживания и аффективная напряжённость приводят к тому, что у ребёнка легко формируется и фиксируется негативная самооценка и враждебность по отношению к окружающим (А.О. Дробинская, 1999).

Ребёнок резко реагирует на запреты, замечания, демонстрируя нежелательные поведенческие реакции. Попытки сдержать его могут привести к обратному эффекту, отчего страдает и сам ребёнок, понимающий, что даже при желании оказывается неспособным сдержать свои обещания. Возбудимость является причиной затруднений в освоении детьми с СДВГ социальных навыков. Отмечаются повышенная тревожность, беспокойство, напряжённость, страхи. Дети подвержены депрессивному состоянию, легко расстраиваются при неудачах (А.Д. Кошелева, Л.С. Алексеева, 1997)

Поведение детей с СДВГ отличается недостаточностью самоконтроля, вследствие чего их деятельность может быть интенсивна, но нецеленаправленна. Как отмечают Э. Мэш, Д. Вольф (2003), гиперактивность наступает тогда, когда ситуация требует от ребёнка «торможения двигательной активности - например, утихнуть или сидеть неподвижно, согласно жёстким правилам, предъявляемым в классе (с. 135). Гиперактивность в свою очередь оказывается тесно связанной с импульсивностью – как когнитивной (отражающей дезорганизованность мышления), так и поведенческой (выражающейся в действиях без предвосхищения последствий, оппозиционной и при определённых обстоятельствах асоциальной).

Дети с СДВГ игнорируют воздействия взрослых — и поощрения, и наказания. Похвала не всегда имеет существенное значения в регуляции поведения, однако, как указывают Е.К. Лютова. Г.Б. Монина (2000), похвала и одобрение взрослых все же необходимы для укрепления уверенности в себе.

Импульсивность у детей с СДВГ является основной причиной неряшливости в выполнении заданий, несдержанности в словах, поступках и

действиях, неумении проигрывать, излишней настойчивости в исполнении окружающими своих желаний. Присутствие взрослых не сдерживает ребёнка. С возрастом импульсивность имеет тенденцию к усилению (Н.Н. Заваденко, 2000)

Повышенная переключаемость с одного вида деятельности на другой происходит непроизвольно, без настройки и последующего контроля. Импульсивность, возбудимость, нецеленаправленность часто сочетаются с трудностями усвоения школьных навыков, что ведёт к выраженной школьной дезадаптации.

Стремление к самостоятельным действиям оказывается более сильным мотивом, чем соблюдение правил, знание которых не выступает значимым мотивом действий. Это значительно затрудняет включение гиперактивного ребёнка в игровую деятельность.

Гармонизация развития личности зависит от микро- и макроокружения. Если в семье сохраняются взаимопонимание, терпение и тёплое отношение к ребёнку, то в процессе лечения и коррекции отрицательные стороны поведения могут сглаживаться и исчезать. В противном случае, патология характера остаётся или усиливается (Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. М., 2000).

Это указывает на значимость психолого-педагогической работы с ребёнком с СДВГ, которая наряду с показанной медицинской помощью способствует решению задач его формирования как зрелой, способной к целенаправленной деятельности личности, обладающей достаточным набором и уровнем развития компетенций.

2. Педагогическое сопровождение детей с СДВГ.

2.1. Сопровождение сопровождающих.

Несмотря на высокий уровень встречаемости СДВГ среди обучающихся многие аспекты их обучения и воспитания остаются недостаточно разработанными. Даже несмотря на стремительное развитие системы отечественного инклюзивного образования, которое способствует формированию у педагогов компетенций, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми различных групп риска. В этой связи многие учителя, сталкивающиеся с задачей взаимодействия с гиперактивным ребёнком, нуждаются в обучении и поддержке. Не обладая должным уровнем профессиональной подготовки и мотивации к работе со столь «трудными» детьми, они склонны воспринимать такого ребёнка как «неудобного». И, как следствие, - нежелательного в классе и в школе. Для этого на первый взгляд имеется немало оснований: вспыльчивость, агрессивность, неконтактность, импульсивность, псевдоучебные установки, демонстративное и протестное поведение, игнорирование указаний, правил и рекомендаций, дестабилизация класса – далеко не полный перечень проблем учителя, при появлении ребёнка с СДВГ.

Тем более, что при этом педагогу бывает трудно найти действенную поддержку у родителей этого ребёнка, которые в обычной школьной практике обычно склонны в той или иной мере содействовать оказанию воспитательного влияния на своих детей. Ведь зачастую для них именно школа является тем самым экспертным институтом, который обязан решить проблемы их ребёнка. И потому, когда завышенные ожидания не оправдываются, и учителя сами начинают обращаться за помощью к родителям, могут сложиться условия взаимного недопонимания. Тем более, в тех случаях, когда по тем или иным причинам родители отрицательно настроены по отношению к психоневрологической диагностике и оказанию необходимой медицинской помощи своим детям. А также в тех случаях,

когда родители считают школу полностью ответственной и за актуальную, и за потенциальную успешность ребёнка во всех смыслах этого слова, а любые его неудачи – неудачами педагогов.

В этой связи одним из приоритетных направлений педагогического сопровождения развития ребёнка с СДВГ является информирование, психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей, которые оказываются более эффективными при участии представителей администрации школы и школьной психологической службы (или курирующего школу психологического центра). По возможности и при участии экспертов в сфере детской психиатрии и невропатологии. Информирование и просвещение должны быть ориентированы на повышение уровня осведомлённости как о возрастных особенностях ребёнка, так и его специфических индивидуальных качествах. Решение этой задачи, конечно, требует максимально возможной деликатности и соблюдения всех этических норм педагогического общения. Тем более, что реализуется она не только в форме индивидуальных бесед. Ведь родители детей, окружающих в классе ребёнка с СДВГ, также могут иметь существенные претензии к школе. В особенности в тех случаях, когда его появление в классе приводит к реальному или мнимому снижению качества образования и способствует опасениям родителей о наличии некой угрозы физической и психологической безопасности сверстников.

Именно поэтому информирующая и просветительская работа должны быть вариативны – от кратких экспертных мини-лекций на родительских собраниях или семинарах до индивидуальных бесед уточняющего и разъясняющего характера.

Примерными темами информирования и психолого-педагогического просвещения могут быть:

1) инклюзивное образование и его положительное влияние на развитие морально-нравственных качеств детей;
2) возрастные поведенческие особенности детей;

3) психолого-педагогические особенности лиц с гиперактивностью и дефицитом внимания;
4) пути профилактики конфликтов в детском коллективе;
5) основные направления семейного воспитания;
6) взаимодействие семьи и школы в решении задач обучения, воспитания и развития детей и другие.

Обучение родителей целесообразно ориентировать на круг вопросов преемственности и последовательности в работе с ребёнком со стороны педагогического коллектива и семьи, организации и содержания домашней учебной и воспитательной работы с ребёнком с СВДГ, рационального планирования и распределения времени ребёнка во внешкольных условиях, родительского контроля, возможностей и ограничений в использовании ребёнком компьютерной техники и т.п. Особое внимание надо уделить информированию родителей о порядке выполнения домашних заданий: прежде всего, о формах помощи в выделении приоритетных задач, распределении нагрузок, рациональном сочетании их с отдыхом, установлении оптимального режима дня с расписанием отдельных обязательных видов деятельности для формирования условно-рефлекторной обусловленности выполнения последовательностей действий, отказе от гиперответственной педагогической позиции родителей, ориентированной на достижение ребёнком максимально возможного в домашней работе результата и других.

Примером такой программы может быть успешно внедрённая в практику работы Программа родительского клуба «Успешное обучение при СДВГ» С.В. Ульяшиной. Приведём содержание разделов этой программы.

Модуль 1. Общие вопросы, связанные с проявлениями СДВГ.

Тема 1.1. Мы вместе. Познакомить родителей и педагогов друг с другом, с правилами работы в клубе. Предложить дополнить родительский клуб своими правилами и предложениями. Вербализовать ожидания родителей.

Тема 1.2. СДВГ: мифы и реальность. Понятие о синдроме «гиперактивности и дефиците внимания». Внешние проявления гиперактивности: невнимательность, отвлекаемость, импульсивность, повышенная двигательная активность. Проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении, низкая в поведении: двигательная расторможенность, повышенная импульсивность и возбудимость, тревожность, реакции негативизма, агрессивность.

Тема 1.3. Факторы риска возникновения СДВГ. Негативные факторы при планировании беременности. Внутриутробные факторы. Генетический фактор. Нарушение здоровья в раннем возрасте. Неблагополучная психическая обстановка, в которой растёт ребёнок.

Тема 1.4. Физическая реабилитация. Нервная система детей СДВГ. Направленность реабилитации на развитие телесных ощущений. Упражнения аэробного характера. Полезность видов спорта: катание на велосипеде, плавание, лыжи, бег трусцой.

Тема 1.5. Организация режима дня ребёнка с СДВГ в семье. Понятие “Режим дня”. Значение режима дня. Учёт психологических особенностей школьника с СДВГ при организации режима дня. Визуализация режимных моментов.

Тема 1.6. Сбалансированное питание детей с СДВГ – важный аспект их здоровья. Воздействие здорового питания, несбалансированного на поведение ребенка с СДВГ. Список рекомендуемых продуктов при СДВГ. Влияние продуктов на нейрохимические процессы детей. Витамины, микроэлементы и питание детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Модуль 2. Психолого-педагогическая поддержка детей с СДВГ

Тема 2.1. Психологические особенности детей с СДВГ. Влияние биологического созревания ЦНС у детей с СДВГ на адаптацию. Интеллект детей сохраняется. Существенные черты, характеризующие СДВГ - беспокойство, неусидчивость, множество лишних движений, недостаточная

целенаправленность, импульсивность. Специфика интеллектуальной деятельности ребёнка с СДВГ. Особенности познавательная сферы и утомляемость детей с СДВГ.

Тема 2.2. Взрослые и дети. Осознание различий между внутренним миром ребёнка и взрослого. Восприятие, мотивы, потребности. Эмоциональными переживания и поведение детей с СДВГ. Приобретение навыков анализа причин поведения ребёнка, исходя из позиций самого ребёнка. Тема 2.3. Счастливая семья. Развитие доверительных отношений. Осознание родительской позиции и целей воспитания детей с СДВГ. Знакомство родителей с формами контроля за ребёнком, расширение представлений о дисциплине. Формирование умения регулировать контролирующие функции в соответствии с зонами контроля за ребёнком. Оказание эмоциональной поддержки родителям

Тема 2.4. Общение с ребёнком. Введение понятия «принятие». Ознакомление с особенностями принимающего и не принимающего поведения родителей. Улучшение эмоционального состояния участников. Роли при взаимодействии между членами семьи. Приёмы эффективного общения с ребёнком с СДВГ.

Тема 2.5. Тело-зеркало души. Рассказать о связи эмоциональных проблем и физического самочувствия ребёнка. Способы и техники снижения утомляемости, тревожности, речевых и мышечных зажимов, эмоционального напряжения.

Тема 2.6. Мой ребёнок агрессивный. Ознакомление с понятием «агрессия». Виды агрессии. Причины появления агрессии. Основные методы и приёмы взаимодействия с детьми, проявляющими агрессию. Ознакомление со способами выражения гнева в приемлемой форме.

Тема 2.7. Детские манипуляции. Познакомить участников встречи с понятием «детская манипуляция» и причинами ее возникновения. Рассказать о проявлениях «детских манипуляций» и выработать рекомендации для решения данной проблемы.

Тема 2.8. Преодоление импульсивности. Понятие «импульсивность». Проявление импульсивности и несдержанности в словах, поступках и действиях. Проявление импульсивности в неряшливом выполнении задания. Возрастное изменение импульсивности. Аффективная напряжённость. Значительная амплитуда эмоциональных переживаний, возникающая в общении со сверстниками и взрослыми. Гармонизация развития личности детей с СДВГ, ее зависимость от микро- и макроокружения. Игры и упражнения на преодоление импульсивности.

Тема 2.9. Развитие внимание у ребёнка с СДВГ. Понятия «внимание», его виды и свойства. Особенности внимания у учащихся с СДВГ. Сильная сторона детей СДВГ, проявляющая в играх: они быстро вникают в правила игры, быстро реагируют на изменяющуюся обстановку. Игровой тренинг с включением игр: «Ласковые лапки» (Шевцова И. В.), «Гвалт» (Коротаева Е. В.), «Броуновское движение» (Шевченко Ю.С.), «Найди отличие» (Лютова Е. К., Монина Г. Б.).

Тема 2.10. Навыки социальной коммуникации. Гибкая система вознаграждений за хорошо выполненное задание, поведение и наказаний за плохое поведение. Альтернативная система оценивания: балльная, знаковая, дневник самоконтроля. Стимулирование ребёнка. Низкий порог чувствительности детей с СДВГ. Вербальные средства убеждения и убеждения «через тело», их результативность. Директивные указания и запреты в формировании социальной коммуникации ребёнка с СДВГ. Игра на развитие навыков социальной коммуникации.

Тема 2.11. Жетонная терапия. Обучение родителей способам управления поведением ребёнка, используя «жетонную систему». В контролируемой среде за социально одобряемое поведение ребёнок получает вознаграждение, за не одобряемое – наказание: происходит изымание «жетонов». Компоненты: систематическое наблюдение за поведением ребёнка; требуемое поведение; детерминация круга положительных стимулов; введение «жетонов» как материальных носителей права ребёнка на

получение положительного подкрепления и правил обмена жетонов на привилегии; контроль поведения ребёнка с СДВГ; оценка и контроль поведения.

Тема 2.12. Золотые ручки. Актуализация конструктивного общения в детско-родительских отношениях. Арт-технологии в совместном творчестве детей и родителей. Творческая выставка детей и родителей. Расширение социального опыта ребёнка, коррекция нарушений коммуникативной сферы ребёнка.

Тема 2.13. Релаксация. Дыхательная и звуковая гимнастика. Релаксационные упражнения для мимики лица и глаз. Мышечная релаксация. Аутотренинг.

Тема 2.14. Методы и приёмы педагогического воздействия на ребёнка в семье. Консультации по запросу родителей.

Отметим, что и сами педагоги без значительного опыта работы с детьми с СДВГ не меньше родителей нуждаются в информировании и обучении. В этой связи необходимо в первую очередь сформировать представление об СДВГ как о проблеме преимущественно биологически опосредованной, требующей внимания, такта, терпения, организаторских способностей и особых педагогических походов. Немалое значение имеет не только донесение информации о том, с каким именно ребёнком имеет дело педагог, но и том, что есть пути решения возникающих у него в этой связи задач – как известные, так и оригинальные, которые, возможно, придётся найти. Чрезвычайно важной является мотивирующая задача информирования и обучения, ориентирующая на формирование видения ребёнка не столько как непреодолимой проблемы, от которой необходимо как можно скорее избавиться, сколько как совокупность условий для роста педагогического мастерства или его формирования и развития (что наиболее актуально, в частности, для начинающих учителей). Конечно, важно создать впечатление, что педагог в решении этой задачи не одинок, но будет работать в тесном

взаимодействии с другими коллегами – психологом, логопедом, социальным педагогом и другими членами команды сопровождения, которая в том или ином составе (как минимум, в форме психолого-медико-педагогического консилиума) в настоящее время присутствует почти в каждой школе. Так же очень важна актуальная административная поддержка, ориентированная на поиск форм индивидуализации образовательного процесса, выработку совместных с родителем решений о медицинской диагностике и лечении при наличии соответствующих показаний (если это не было сделано к моменту появления ребёнка в школе), решение ряда конфликтных вопросов и др.

Значимым разделом в программе обучения педагогов должна стать практическая подготовка к решению актуальных задач организации процессов обучения, воспитания и развития ребёнка с СДВГ, основным содержание которой является освоение методов, способов и приёмов работы с детьми – не только педагогического характера, но и психологической направленности. В числе таких задач - построение эффективного педагогического общения, профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в классе, методология поиска и выбора форм работы на уроке, подходы к оперативной модификации плана урока при необходимости и т.д.

В качестве примера приведём учебный план Программы внутришкольного обучения «Обеспечение условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления СДВГ и развития дефицитарных функций у обучающихся», разработанной и апробированной О.В. Вашечкиной, Ю.А. Носовец и С.В. Ульяшиной.

№	**Наименование дисциплин**	**Кол-во зачётных единиц (часов)**		
		Всего	**Ауд.**	**Сам.**
1	**СДВГ: этиология и симптоматика**	**4**	**4**	**0**
1.1.	Клиническое описание типов СДВГ: преобладание гиперактивности, преобладание дефицита внимания, смешанный тип	1	1	0
1.2.	Диагностика СДВГ. Специалисты, которые могут поставить диагноз	1	1	0
1.3.	Причины СДВГ	1	1	0

1.4.	Расстройства, которые могут сопровождать СДВГ (трудности в обучении, агрессия, тревожность, кондуктивные и др. расстройства)	1	1	0
2	**Проблемы адаптации и социализации ребенка с СДВГ**	**8**	**3**	**5**
2.1.	Семья и ребенок с СДВГ (проблемы семьи, стратегии семейного воспитания)	2	1	1
2.2.	Взаимодействие с семьей. Просветительская работа педагога. Психологическая помощь.	4	1	3
2.3.	Ребенок с СДВГ в образовательном пространстве	2	1	1
3	**Создание специальных условий получения образования для обучающихся с СДВГ**	12	5	7
3.1	Методы модификации поведения в работе с ребенком с СДВГ	2	2	0
3.2	Организация предметной развивающей среды в образовательной организации с учетом особенностей ребенка с СДВГ	3	1	2
3.3	Принципы и технологии организации и проведения урока с учетом особенностей ребенка с СДВГ	3	1	2
3.4	Использованием техник развития дефицитарных функций на уроке	4	1	3
4	**Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с СДВГ**	10	6	4
4.1.	Формирование коммуникативной деятельности и внеречевых процессов детей с СДВГ	2	2	0
4.2.	Нейропсихологические методы коррекции нарушений у детей с СДВГ	2	2	0
4.3.	Возможности арт-терапии в работе с ребенком с СДВГ. Эбру-терапия	3	1	2
4.4	Комплекс упражнений, направленных на развитие дефицитарных функций (свойств внимания, контроля поведения, двигательного контроля)	3	1	2
	Итоговая аттестация	2	2	0
	Итого	36	18	18

Несомненно, что каждая школа в разработке подобных программ самостоятельно определяет необходимое содержание в зависимости от актуальных потребностей педагогического коллектива. В особенности в тех случаях, когда по тем или иным причинам нет возможности организовать необходимое повышение квалификации при участии внешних экспертов (например, научно-педагогических работников профильных высших учебных

заведений, экспертов из числа специалистов-практиков) или квалифицированных центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов).

Вне зависимости от организационной формы повышения квалификации важную роль в обучении педагогов играют последующая методическая поддержка и наставничество, в особенности со стороны коллег, которые уже имеют успешный опыт работы с детьми с СДВГ и/или обучающимися из других категорий с детей ограниченными возможностями здоровья и групп риска. В особенности, учителей-дефектологов и учителей-логопедов (или работающих в школе или приглашённых из учреждений, которые могут выступить в качестве профильного ресурсного центра). Методическому вооружению учителя поможет обсуждение текущих вопросов работы с наставником и в ходе методических объединений, в особенности с привлечением педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с детьми с задержкой психического развития (в патогенезе которой также как и при СДВГ немалую роль играет минимальная мозговая дисфункция и которая при церебрально-органическом генезе также отличается парциальным нарушением деятельности коры головного мозга). Однако прямой перенос тактики педагогической работы с детьми с задержкой психического развития на работу с детьми с СДВГ при этом не показан, поскольку клинико-психологические формы ЗПР вариативны, а также потому, что поражение головного мозга при ЗПР все же в большей степени затрагивает его базальные отделы, а при СДВГ – в первую очередь лобные доли.

Для организации конструктивного взаимодействия с ребёнком даже более полезным может оказаться опыт работы с поведенчески трудными детьми (педагогически и социально запущенными, длительно неорганизованными, недисциплинированными, воспитанными по типу «кумира семьи» и т.п.).

Немаловажна и эмоциональная поддержка со стороны администрации и коллег, поскольку даже при достижении определённого уровня педагогического мастерства в работе с классом, в котором обучается ребёнок с СДВГ, работа с ним требует от учителя серьёзных энергетических затрат для сохранения самоконтроля и поддержания эффективной работы детского коллектива, а также решения многочисленных содержательных педагогических задач.

2.2. Ключевые ориентиры организации обучения ребёнка с СДВГ в условиях класса.

Клинико-психологическая и психолого-педагогическая специфика каждого конкретного ребёнка с СДВГ требует от учителя понимания некоторой «условности» планирования урока применительно к задачам его обучения (а с учётом объективно не утратившей своей актуальности триединой дидактической цели также воспитания и развития). Циклическая активность головного мозга при гиперактивном расстройстве может приводить к тому, что формальная структура урока должна претерпевать ситуационные изменения. Так например, нейродинамический пик мозговой активности может быть во время вводной части урока, но при переходе к основной части вследствие церебральной истощаемости мы можем наблюдать его спад. С закономерно сопутствующими проявлениями критического снижения концентрации внимания, отвлекаемости, проявлениями импульсивности и другими. Рассчитывать в подобных случаях на раз и навсегда определённую педагогом-психологом динамику психической работоспособности ребёнка не приходится, так как указанная цикличность (равным образом как и иные объективные и субъективные аспекты его самочувствия) определяется множеством неконтролируемых учителем факторов внутренних и внешних факторов. В этой связи в практике работы с детьми с СДВГ учителю приходится опираться прежде

всего на собственные наблюдения и педагогическую интуицию. Осознавая, что в таких случаях попытки «возвращения в строй» будут иметь скорее негативные последствия (вплоть до срыва урока), чем положительные. В этой связи дидактический арсенал педагога всегда должен быть предварительно наполнен индивидуальными заданиями, которые могут переключить его внимание на имеющее содержательную ценность субъективно привлекательное. В подобных случаях не стоит опасаться снижения качества усвоения учебного материала, поскольку этот риск всегда присутствует и требует компенсации в последующем.

Аналогичные проблемы могут возникнуть в любой момент урока, в особенности тогда, когда классу предлагается задание, для ребёнка с СДВГ трудное или неинтересное. В этой связи поддержанию уровня его вовлеченности способствуют не только индивидуальные задания, но и активное использованием учителем групповых форм работы, в особенности проектных. Позволяющих определить для него ту роль, которая позволит с учётом нейробиологических и личностных особенностей ребёнка принять участие в работе класса, решить посильную задачу и усвоить ту часть материала, которая в принципе может быть им усвоена. Почеркнём, работа с ребёнком с СДВГ, тем более на начальных этапах обучения, почти всегда должна быть индивидуализирована, чему способствуют правильно выбранное направление его внеурочной деятельности и выделенные при возможности консультативные часы. Заполнять такое время следует не только восполнением пробелов в усвоенном материале. И уже тем более не оказанием формальной помощи в выполнении домашнего задания. Но обеспечением усвоения способов решения учебных задач, которые могут быть перенесены на аналогичные в условиях урока. И вновь с использованием вариативных индивидуально подобранных заданий. А также с использованием средств наглядности и предпочтения показа рассказу и обсуждения объяснению.

Наглядные материалы вообще более предпочтительны для работы с гиперактивным ребёнком вследствие дефицитарности у многих таких детей слухового гнозиса. А также потому, что они более доступны для его восприятия и не требуют для первичного понимания длительной концентрации внимания. А чередование показа с обсуждением и совместно-разделённой практической деятельностью позволяет более длительное время поддерживать интерес ребёнка к продуктивному общению с учителем и сверстниками, а также (в том числе в долгосрочной перспективе) его школьную и учебную мотивацию.

Немало способствует эффективности обучения детей своевременно организованный психолого-медико-педагогический консилиум. Для этого требуется оперативная психолого-педагогическая диагностика: оценка уровня знаний, умения, навыков, сформированности компетенций, специфики обучаемости; своевременное прохождение медицинской диагностики с рекомендациями по медицинской поддержке ребёнка (при необходимости медикаментозной); определение организации и содержания преемственно-последовательно работы психолога, логопеда и социального педагога, направлений и форм взаимодействия с семьёй.

Это все требует коллегиального обсуждения и составления программы сопровождения, которая должна незамедлительно реализовываться. Особо подчеркнём значимость сопутствующего психологического сопровождения, которое обычно направлено на коррекцию поведения, в особенности, агрессии, выработку конструктивных форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, консультативную поддержку по запросам педагогов, родителей и возможно самого ребёнка.

В контексте стратегического планирования обучения ребёнка с СДВГ важно учитывать требования уровня образования.

Что особенно актуально для младшего школьного возраста ребёнка с СДВГ, постепенное индивидуализированное повышение уровня учебных нагрузок может способствовать развитию тех или иных свойств внимания.

Например, постепенное увеличение предлагаемых для анализа и/или обобщения элементов учебного материала при условии личной заинтересованности обучающегося и наличия положительного подкрепления (похвалы) способствует развитию избирательности, объёма и концентрации внимания в большей степени, чем предложение общих для класса заданий, рассчитанных на средние возрастные возможности познавательной сферы. В этот период следует уделить значительное внимание обеспечению, анализу и контролю полноты и качества понимания учебных заданий и текстов; оказывать дополнительную помощь в освоении способов решения учебных задач; способствовать формированию умения выделять основной смысл в предлагаемом материале; создавать дополнительные возможности для умения рассуждать и анализировать явления окружающего мира.

Подавать материал поэтапно и дозированно, ориентируясь не на проработку его запланированного объёма, а на возможности и актуальное состояние ребёнка. Учебные задания следует максимально конкретизировать и обеспечивать многократное повторение ключевых понятий. Вместе с тем стоит избегать большого количества однотипных заданий. В особенности в тех случаях, когда ребёнок уже в достаточном объёме усвоил тему. Это связано с тем, что рутинная деятельность быстро вызывает негативные реакции со стороны ребёнка с СДВГ или его «выключение» из деятельности. При необходимости закрепления учебного материал выходом может стать предложение заданий в разных формах, что легче сделать в начальных классах, ориентируясь на игровой контекст организации обучения. Обратим внимание, что гиперактивный ребёнок может параллельно с выполнением формальных заданий учителя совершать некие «собственные» действия – что-либо рисовать, крутить в руках, перебирать на столе. Жёстко пресекать такую его деятельность не следует: высвобождающаяся энергия будет перенесена на других детей или трансформирована в ещё более нежелательные формы поведения. При полном же переключении внимания ребёнка на неё целесообразно воспользоваться совершаемыми действиями,

предложив такое учебно-значимое задание, которое будет им соответствовать. Например, какой-либо задачу со счётным материалом на уроке математики вместо механического перекладывания вещей на учебном столе.

При проверке письменных работ оправданно уделять больше внимания содержанию, нежели оформлению. Попытки добиваться точного выполнения требований орфографического режима или обязательной аккуратности, тем более со снижением оценки будет способствовать тенденции к утрате учебной мотивации и интереса к предмету. А возможно, и формированию отрицательней эмоциональной установки по отношению к учителю, что в долгосрочной перспективе однозначно не пойдёт на пользу результативности и эффективности учебного процесса.

Ребёнок нуждается в своевременной помощи в выполнении заданий, поскольку эмоциональная реакция на собственную неуспешность может привести к прекращению им своей деятельности, порой с разрушением ее продуктов. Это требует постоянного внимания со стороны учителя и упреждающих действий.

При обилии поведенческих проявлений СДВГ следует выделить наиболее неприемлемые и стараться купировать на уроке только отдельные из них, игнорируя те, которые педагог посчитает на определённом этапе работы допустимыми. Это нужно для того, чтобы урок не превратился в сплошной набор замечаний, которые гарантированно отрицательным стимулом для ребёнка.

Необходимо учитывать также склонность ребёнка к рассеянности и забыванию вследствие прежде всего церебральной астении и других вышеописанных особенностей работы головного мозга. В этой связи ребёнок может забыть часть задания или формулировку его цели, каком-либо оговорённое ранее правило. Для компенсации этого следует опять же использовать комбинацию форм подачи задания, а также различные способы напоминания – возможно, в форме коротких записок или пиктограмм,

стимулирующих интерес к заданию и способствующих припоминанию отдельных деталей. Кстати напомним, что сопутствующие стимулы могут быть в восприятии ребёнка с СДВГ более значимыми, чем основная информация. Соответственно, их правильная организация учителем может иметь больший эффект в донесении информации до его сознания, чем традиционные методы.

При выполнении самостоятельной работы помнить о нарушении процессов восприятия времени, поэтому вместе с таким задание ребёнку должен предложен некий «временной ориентир». Возможно, песочные часы или таймер (сделав предварительно этот ориентир уже привычным для него).

Импульсивность ребёнка приводит к спонтанным выкрикам с места и иным нарушениям правил поведения в классе. В таких случаях учителю стоит помнить, что дети с СДВГ обычно способны к соблюдению правил и со временем начинают им следовать, но при условии, что эти правила оговорены и обсуждены вместе с ними. А потом последовательно закреплены в ходе конструктивного взаимодействия. Может оказаться полезным предварительно и без свидетелей оговорить с ребёнком, что при «ошибках» его поведения педагог показывает специальную табличку с неким рисунком., напоминающим о его обещании вести себя определённым образом.

Отдельным направлением работы должна стать организация двигательной активности ребёнка, упорядочивающая расход им своих порой избыточных энергетических ресурсов и направляющая «всплески» его энергии в конструктивное русло. Свойственная гиперактивному расстройству повышенная подвижность приводит к трудностям длительное время сохранять статическое положение в течение урока. На это накладывается утомляемость и отвлекаемость. Директивные указания учителя при этом на ребёнка положительно не действуют. Напротив, вызывают оппозиционное поведение. Поэтому урок в классе, где обучается ребёнок с СДВГ, должен предполагать возможности для движения – или в

контексте чередования различных форм организации урочной деятельности, либо в контексте ситуационно обусловленных заданий, которые могут быть при необходимости предложены гиперактивному ребёнку. Например, раздать тетради, показать что-либо на доске или в рабочей тетради, организовать дополнительную динамическую паузу. Отметим, что включение элементов движения будет способствовать нормализации тонуса не только у ребёнка с СДВГ, но и у его сверстников, вынужденных большую часть дня проводить в условиях гиподинамии.

Также эффективны дополняющие учебные занятия хорошо известные педагогам подвижные игры с несложными правилами, физкультурные занятия, занятия ритмопластикой или танцами и другие.

Значительным потенциалом обладает и деятельность, позволяющая ребёнку с СДВГ «показать себя», в особенности с учётом того факта, что гиперактивные дети склонны к переживанию своих особенностей; зачастую стимулируемой взрослыми «неспособности» удовлетворить их ожидания, оправдать надежды; не всегда удачными попытками воплотить в жизнь данные обещания. Привлечение ребёнка к участию в конкурсах, фестивалях, иных показательных классных и школьных мероприятиях является своеобразным «обходным» путём к осознанию им своей успешности и принципиальной возможности заслужить одобрение взрослых, которое не только в младшем школьном возрасте интуитивно воспринимается ребёнком как некое условие его безопасности в жизни.

Даже на начальных этапах обучения в младшей школе учитель сталкивается с пробелами в знаниях ребёнка. Их устранение и профилактика достигается за счёт вариативности учебных заданий, продуманной комбинации урочной и внеурочной деятельности. При этом важно дифференцировать оперативную (ситуационную) помощью и поддержку ребёнка стратегическую, ориентированную на длительную работу и отсроченный результат. При этом постоянно помнить о роли учебной мотивации, которая может быть сформирована или актуализирована только

при поддержании интереса ребёнка как к учебному материалу, так и к учителю, а также процессу взаимодействия с ним и сверстниками.

Если обучающийся испытывает затруднение при ответе на вопрос, в выделении основной мысли из подаваемого материала, неверно воспроизводит определение, формулу, формулировку, правило или схему, следует повторить объяснение в иной форме, выделив наиболее существенные аспекты, разбив материал на более компактные блоки. А затем задавать вопросы, концентрируясь на сущности информации, ее пусть даже общем, но понимании ребёнком.

Если затруднения проявляются в самих процессах понимания, запоминания, переноса, обобщения, творческого применения и т.д., то целесообразно выполнять ряд похожих заданий с периодическим возвращением к сути усваиваемого материала, сопровождать дополнительной демонстрацией с помощью средств наглядности и варьированием организационных форм урочной работы. Понимая, что решение коррекционных задач не связано с сиюминутным результатом, но является следствием длительной и кропотливой работы разных специалистов службы сопровождения.

Особой задачей для учителя является формированию познавательных умений – как посредством специальных предписаний (указаний, рекомендаций, правил), так и посредством специального подбора содержания и оформления учебного материала

Значима в решении этой задачи систематичность и последовательность, ориентирующая учителя как формирование познавательного умения, так и на закрепление и алгоритмизацию уже сформированного познавательного умения – через усвоение последовательностей элементарных операций для решения задач определённого типа деятельности. Постепенно это способствует выработке последовательности хода рассуждений ребёнка, построению им умозаключений, умения обобщать и делать выводы.

Закономерно закрепляет пройдённый материал использование элементов учебной информации во внеурочной деятельности которое должно быть использовано как действенный способ обучения вне зависимости от избранного для ребёнка ее направления (общеинтеллектуального, общекультурно, спортивно-оздоровительного, духовно-нравственного, социального). Тем более, что в ситуациях внеурочной деятельности существенно легче создать подходящий для ребёнка игровой или развлекательный контекст, сделав задания более субъективно привлекательными, что постепенно будет содействовать формированию не только способности к удержанию внимания и последовательной деятельности, но и повышению учебной мотивации. Отметим, что для ребёнка с СДВГ абсолютно показана чёткая постановка задач (предпочтительно, при наличии такой возможности совместная) с последующей оценкой достижений с эмоциональным подкреплением. Эмоциональному подкреплению вообще стоит уделять значительное внимание при работе с гиперактивным ребёнком, потому что в силу своих особенностей он не столь часто оказывается в ситуациях успеха, признаваемого взрослыми. Скорее наоборот, уже к периоду школьного обучения ребёнок обычно накапливает опыт негативной оценки своих действий со стороны, чему порой немало способствуют его родители.

Собственно, коррекционно-развивающая направленность как урочной, так и внеурочной работы во многом и заключается в предоставлении возможности понять свои интересы, удовлетворить их, реализовать свои потребности, многие х которых вследствие отсутствия целенаправленного педагогического воздействия остаются нераскрытыми ребёнком для самого себя при том, что реализовывать потребности других (взрослых) для него оказывается зачастую затруднительным.

В этой связи внеурочная деятельность предоставляет большие возможности. Как и трудовая, общественно-полезная, позволяющая осознать

основания для того, чтобы считать себя успешным учеником, достойным похвалы вместо порой привычного порицания.

Наш опыт работы с детьми с СДВГ также показывает высокую эффективность нравственно-правового, гражданского воспитания, которое не только способствует гармоничному формированию личности, но и в контексте тематических линеек, фестивалей, конкурсов и в последующем олимпиад формирует систему ценностей, знаний и убеждений морально-нравственного характера, способность понимать, принимать и применять правила поведения в школе и жизни.

В 5-6 классе, в непростой для большинства обучающихся переходный период от условий начальной школы к условиям обучения в основной, количество воздействующих на ребёнка учебных и социальных стимулов существенно возрастает. Это (наряду со спецификой адаптации к новым образовательным условиям и нагрузкам) зачастую приводит к тому, что обучающиеся в 5 и 6 классах демонстрируют заметное снижение успеваемости. Тем более при наличии СДВГ. Минимизирует психоэмоциональное напряжение и создаёт дополнительные условия для достижения школьной успешности осознанный выбор в тесном взаимодействии с ребёнком и его родителями направления внеурочной деятельности. Этот выбор, основанный на определении, актуализации способностей и личных интересов ребёнка, позволяет более целенаправленно организовать его деятельность. В том числе, его активность и заинтересованность в условиях деятельности урочной – в особенности, при изучении материала тех учебных дисциплин, которые в той или иной степени связаны с предметностью избранного направления внеурочной деятельности.

В урочной деятельности стимулирование педагогами потребности ребёнка к отбору, анализу и синтезу значимой информации в этом контексте, равным образом как формирование и развитие способности к самоорганизации и планированию времени, рациональному распределению

собственных энергетических ресурсов, способствует развитию избирательности внимания как способности отбирать наиболее значимые стимулы и игнорировать менее значимые. Отметим, что параллельной педагогической задачей становится постепенное расширение круга интересов ребёнка с переносом формируемой способности к отбору информации.

Актуальность использования наглядных дидактических средств в этот период и в последующем не снижается. В частности учителю рекомендуется уделить внимание подготовке ярких образных мультимедийных презентаций, не перегруженных требующей дополнительного распределения внимания информацией. Но в этот период также важно добиваться понимания текстов, выделения в них основного смысла, умения дифференцировать главное и второстепенное в учебном материале, самостоятельно при поддержке учителя ставить себе адекватные задачи и выполнять их с текущим и последующим контролем со стороны педагога.

В последующем наряду с вышеуказанным необходимо активизировать использование для закрепления материала межпредметных связей и использовать дозированный тренировочный подход для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ (который так же, как и другие направления работы учителя с ребёнком с СДВГ должен быть индивидуализирован).

На любом уровне образования работа педагога в большей степени должна опираться опирается на активное использование сильных сторон ребёнка с СДВГ, а не на устранение его «недостатков». Тем более, что многие «недостатки», будучи биологически опосредованными, могут оказаться неустранимыми. И для этого ещё раз выделим значимость визуальной поддержки в освоении учебного материал – максимально возможного использования наглядного материала и показа в дополнение к объяснению учебного материала. Наибольший эффект даёт и параллельное включение тактильных и кинестетических стимулов (например, ощупывание одновременно с чтением слова); фонетический и мультисенсорный подходы (Г.Б Леви, 1995). Это активизирует комбинированную память, позволяющую

через различные модальности восприятия в большей степени понимать учебный материал и запоминать его.

Важно помнить, что симптомы СДВГ могут проявляться и усиливаться при увеличении нагрузок на нервную систему, в результате чего происходит разбалансировка психических процессов, что негативно отражается на процессе обучения (Т.А. Аристова, 1998). Поэтому желательно не перегружать ребёнка занятиями, ориентированными на достижение приемлемого для учителя уровня «совершенства» - переписыванием неаккуратно выполненных работ, дополнительных занятий с пассивным контролем со стороны учителя, занятиями с репетиторами и т.д. Находясь в психологически комфортных для себя условиях, ребёнок быстрее адаптируется к школьной жизни, и за период обучения в начальной школе (3-4 года) при соответствующем режиме обучения (без переутомления) работа мозга может частично или полностью нормализоваться (Л.А. Ясюкова, 1997).

Тем более, в условиях благоприятного социально-психологического климата в семье, в классе, в школе в целом, создающих у ребёнка ощущение безопасности и возможности проявить себя с лучшей стороны. В условиях доверительных отношений с учителем, позволяющих обсуждать с ним его сильные и слабые стороны, оговаривать правила, создающим условия для своевременного предотвращения нежелательных проявлений расстройства и выработки таких поведенческих паттернов, которые смогут обеспечить школьную успешность и последующую успешность ребёнка в жизни.

3. Психологическое сопровождение детей с СДВГ.

Психологическое сопровождение ребёнка с СДВГ занимает одно из центральных мест в системе комплексной психолого-педагогической работы. Это связано с рядом значимых обстоятельств:

1) многие проявления СДВГ имеют психологический генез или психологическую природу, будучи вторичными по отношению к биологическим факторам этиологии и патогенеза;

2) психологическая коррекция СДВГ играют существенную роль в раскрытии потенциала адаптации ребёнка к условиям школьного взаимодействия и обеспечении его обучаемости;

3) психологическая феноменология СДВГ обычно доступна для понимания родителями и принимается ими в большей степени, нежели клиническая, которую многие родители склонны отрицать;

4) эффекты психологической работы с ребёнком часто более очевидны для родителей, чем результаты обучения, а это способствует налаживанию конструктивного взаимодействия с родителями в условиях школы и позволяет активно содействовать формированию у них активной позиции субъекта образовательного взаимодействия;

5) психологическая служба располагает широким арсеналом привлекательных для родителей тем информирования, просвещения и обучения, что стимулирует родителей к приобретению все новых и новых знаний и умений во взаимодействии с гиперактивным ребёнком, освоению приёмов работы во внешкольных условиях, способов эффективного психолого-педагогического воздействия на ребёнка;

6) психологическое сопровождение образовательного процесса и образовательных программ способствует оптимизации и индивидуализации педагогического процесса, а во многих случаях и принятию учителями

ребёнка с СДВГ на основе понимания тех или иных его поведенческих проявлений.

Психологическое сопровождение детей с СДВГ в условиях школы требует использования значимых с учётом специфики расстройства принципов.

Принцип поэтапности в работе с гиперактивными обучающимися предполагает, что учитывая их индивидуальные физиологические особенности, целесообразно сначала выделить время на установление контакта, затем осуществлять индивидуальную работу по развитию произвольности действий (умение слушать инструкцию, подчиняться правилам); решение задач коррекции (поочерёдное) дефицитарных функций, развитие умения рефлексии и лишь после этого переходить к групповой работе в классе (Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С, 2002; Лютова Е.К., 2000; Лютова Е.К., Монина Г.Б., 2000). Наличие трёх типов СДВГ (с преобладанием невнимательности, с преобладанием гиперактивности и импульсивности, комбинированного) диктует необходимость выявления доминирующего симптома и построения поэтапной коррекционной работы в соответствии с этим. Опираясь на сильные стороны ребёнка, психолог начинает с работы с одной отдельной функцией (например, контроль двигательной активности). Когда в процессе занятий будут достигнуты устойчивые положительные результаты, можно переходить к тренировке одновременно двух функций, например к устранению дефицита внимания и контролю двигательной активности. И лишь затем можно использовать упражнения, которые развивают все три дефицитарные функции одновременно (в случае комбинированного типа СДВГ). Реализация данного принципа предполагает, что коррекционная работа с ребёнком с СДВГ будет носить длительный характер, что очень важно сообщать родителям и педагогам.

Гетерогенность проявлений СДВГ предопределяет необходимость осуществления при взаимодействии с гиперактивными детьми *принципа индивидуализации*, значимость которой обусловлена также несформированностью у ребёнка с СДВГ отдельных психических образований, в некоторых ситуациях — отсутствием интереса к учёбе, стилем умственной деятельности и т. п.

Наряду с принципами поэтапности и индивидуализации не утрачивают актуальности и иные универсальные принципы оказания психологической помощи:

принцип индивидуального подхода к ребёнку на основе безоговорочного признания его уникальности и ценности;

принцип гуманистичности, который предполагает отбор и использование гуманных, личностно-ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов психологического взаимодействия и психологического воздействия;

принцип превентивности, ориентированный на переход от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;

принцип научности, отражающий важнейший выбор практических психологов в пользу современных научных методов диагностики, консультирования, коррекционно-развивающей работы;

принцип рациональности, лежащий в основе использования форм и методов психологического взаимодействия и обуславливающий необходимость их отбора с учётом оптимальной сложности, информативности и пользы для ребёнка;

принцип вариативности, предполагающий использование различных подходов, приёмов и методов, создание вариативных условий решения задач психологического сопровождения развития ребёнка;

принцип системности, предполагающий непрерывность психологического сопровождения, взаимосвязь и взаимообусловленность

отдельных его направлений, обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, а также опора в деятельности психолога на всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, а;

принцип преемственности, обеспечивающий взаимодействие и согласованность действий педагога-психолога и всех специалистов в решении задач работы ребёнком.

Несомненно, что задачи психологической работы с гиперактивным ребёнком должны решаться на всех уровнях сопровождения: индивидуальном, групповом, уровне класса, уровне школы.

Несмотря на условность этапов сопровождения, все же целесообразно придерживаться некоторой их последовательности: психодиагностика – коррекционная работа – консультативная работа. Фоновым процессом является работа по информированию, психологическому просвещению и обучению родителей, ключевые ориентиры которой изложены в разделе 2.

3.1. Направления психологической диагностики обучающихся с СДВГ.

Цель психодиагностического этапа состоит в выявлении особенностей когнитивных функций и познавательной деятельности, личности и поведения обучающихся с СДВГ.

1. Изучение свойств внимания проводится с целью выявления особенностей свойств внимания и определения среди них ведущих мишеней последующей работы.

№	Название методики	Изучаемое свойство внимания
1	Корректурная проба Бурдона	Концентрация и устойчивость внимания
2	Таблицы Шульте	Объем, переключение, распределение внимания.

		Врабатываемость, истощаемость и устойчивость внимания.

2. Изучение иных когнитивных процессов проводится, прежде всего, с целью изучения особенностей памяти и мышления.

№	Название методики	Изучаемый феномен
1	Зрительная произвольная и непроизвольная память	Преобладание произвольных (непроизвольных) процессов памяти, объем зрительной памяти
2	10 слов Лурия	Продуктивность кратковременной и долговременной памяти, динамика умственной работоспособности
3	Что лишнее	Процессы обобщения и классификации, наглядно-образное мышление
4	Кубики Косса	Процессы анализа, синтеза, оптико-пространственный гнозис, зрительно-моторная координация

3. Изучение личностных особенностей проводится с целью определения самоотношения, потребностно-мотивационной сферы, выраженности тревожности, эмоциональных особенностей.

№	Название методики	Изучаемый феномен
1	Тест Дембо-Рубинштейн	Самооценка, уровень притязаний
2	Тест Т. Куна «Кто Я?»	Самооценка, самоидентификация
3	Тест детской апперцепции	Мотивы, потребности, страхи, отношения с родителями, сиблингами, личностные особенности
4	Тест Рене Жиля	Любознательность, конфликтность, стремление к одиночеству, реакция на фрустрацию, склонность к лидерству, общительность.
5	«Кактус»	Самооценка, тревожность, агрессия, оптимизм (пессимизм), интровертированность (экстравертированность), демонстративность, склонность к лидерству.
6	Тест Лускановой	Мотивация к школьному обучению

4. Изучение поведения проводится с целью изучения преобладающих его особенностей у обучающихся с СДВГ. Для этой цели наиболее

целесообразно использование методов наблюдения, беседы и анкетирования.

Полученные в ходе психодиагностики данные закономерно ложатся в основу разработки и реализации как программы сопровождения развития ребёнка в целом (с разработкой рекомендаций для учителей и родителей), так и для разработки программ психологической коррекции.

Цель коррекционного этапа состоит в реализации психологических коррекционных программ, которые должны быть скомпонованы в соответствии с выявленными ведущими патологическими проявлениями психической деятельности ребёнка.

Так как для решения образовательных задач в работе с ребёнком с СДВГ приоритетное значение имеет коррекция дефицитарных функций, в данных методических рекомендациях мы приведём перечень соответствующих игр и упражнений с кратким описанием. Отметив, что подбор заданий для ребёнка осуществляется с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей и с учётом методической подготовленности педагога-психолога.

3.2. Игры и упражнения, направленные на коррекцию дефицитарных функций у детей с СДВГ.

Игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию внимания и памяти, используемые в начальной школе.

Упражнение «Светофор и машины»

Цель: развитие слухового внимания и наблюдательности.

Ход. Психолог просит детей рассказать о светофоре, как он работает, правила перехода улицы. Затем психолог говорит детям, что сейчас они будут не пешеходами, а машинами. На красный сигнал машины стоят, на

жёлтый – заводят мотор, на зелёный – едут. Психолог произносит цвета, в зависимости от названного цвета, дети «едут», «стоят» или «заводят мотор».

Упражнение «Летает – не летает»

Цель: развитие переключения внимания, произвольности выполнения движений.

Ход. Дети садятся или становятся полукругом. Ведущий называет предметы. Если предмет летает - дети поднимают руки. Если не летает - руки у детей опущены. Ведущий может сознательно ошибаться, у многих ребят руки непроизвольно, в силу подражания будут подниматься. Необходимо своевременно удерживаться и не поднимать рук, когда назван нелетающий предмет.

Упражнение «Съедобное – несъедобное»

Цель: развитие переключения внимания.

Ход. Психолог по очереди кидает участникам мячик и при этом называет предметы (съедобные и несъедобные). Если предмет съедобный, мячик ловится, если нет - отбрасывается.

Упражнение «Самый внимательный»

Цель: развитие зрительного внимания, памяти.

Ход. Участники должны встать полукругом и определить водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается и называет порядок, в котором стоят товарищи. На месте водящего должны побывать все игроки по очереди.

Упражнение «Дотронься до…»

Цель: развитие слухового внимания, навыков саморегуляции

Ход. Дети сидят на стульях в ряд. Психолог произносит команду «Дотроньтесь до красного цвета!», «Дотроньтесь до куклы!». Дети должны найти предмет красного цвета и дотронуться до него. Игра повторяется несколько раз, психолог называет разные цвета и предметы.

При проведении этой игры внимание уделяется также и межличностному общению детей. Называемый предмет может быть в единственном количестве, и очень важно проследить, чтобы дети (особенно с СДВГ) вели себя уважительно по отношению к другим участникам игры.

Игра «В магазине зеркал»

Цель: развитие памяти, внимания.

Описание. Взрослый (а затем ребёнок) показывает движения, которые за ним в точности должны повторять все игроки.

Инструкция: «Сейчас я расскажу вам историю про обезьянку. Представьте себе, что вы попали в магазин, где стоит много больших зеркал. Туда вошёл человек, на плече у него была обезьянка. Она увидела себя в зеркалах и подумала, что это другие обезьянки, и стала корчить им рожицы. Обезьянки в ответ состроили ей точно такие же рожицы. Она погрозит им кулаком, и ей из зеркал погрозили. Она топнула ногой, и все обезьянки топнули. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения. Начинаем играть. Я буду обезьянкой, а вы — зеркалами».

Примечание. На этапе освоения игры роль обезьянки выполняет взрослый. Затем дети получают роль обезьянки. При этом необходимо следить, чтобы со временем каждый ребенок мог выполнить эту роль. Прекращать игру необходимо на пике интереса детей, не допуская пресыщения, перехода в баловство. Из игры могут выбывать те «зеркала», которые часто ошибаются (это повышает мотивацию к игре).

Игра «Запретное движение»

Цель: развитие произвольного внимания, памяти

Ход. Дети стоят лицом к ведущему. Под музыку с началом каждого такта они повторяют движения, которые показывает ведущий. Затем выбирается одно движение, которое нельзя будет выполнять. Тот, кто повторит запрещённое движение, выходит из игры.

Игра «Вороны и воробьи»

Цель: развитие внимания.

Описание. Играющие делятся на две команды. Каждый ребенок по указанию взрослого выполняет различные движения на месте (присесть, руки вверх, в стороны, руки прижать к груди...). В зависимости от команды взрослого — «во-ро-ны» или «во-ро-бьи» — все игроки устремляются к соответствующим предметам (кубикам, мячам). Предметы достаются внимательным и быстрым. По окончании 2-3 таких игр подсчитываются очки, и объявляется команда-победительница.

Инструкция: «Хотите узнать, кто из вас ловкий и внимательный? Тогда поиграем в одну игру, которая называется «Воробьи и вороны».

Сейчас мы разделимся на две команды и каждый из вас запомнит, в какую команду он попал. Справа от вас разложены кубики («вороны»), слева — маленькие мячи («воробьи»). По моему указанию вы будете выполнять различные движения на месте (присесть, руки в стороны, вверх и т.п.). Когда услышите слово «во-ро-ны», то на слог «ны» вы все должны успеть схватить по кубику, а при произнесении мною последнего слога слова «во-ро-бьи» все вы должны будете бежать к мячам, стараясь схватить по одному предмету. По окончании нескольких таких игр подсчитаем выигрышные очки за каждый предмет и объявим команду-победительницу.

Игра «Совушка-сова»

Цель: развитие внимание, двигательной координации.

Оборудование: заранее обозначенный круг-«гнездо», шапочка или маска совы.

Описание. В соответствии с командами взрослого дети должны или двигаться, или замирать. Игрока, не выполнившего вовремя команды, удаляют из игры (сова забирает в «гнездо»).

Инструкция: «Сейчас мы поиграем в интересную игру. Кого мы выберем совушкой-совой, тот будет жить в «гнезде» — в кругу. Остальные будут называться жучками, лягушками, бабочками и летать или прыгать, как они. По моему сигналу «Ночь наступает!» все останавливаются и замирают. В это время сова вылетает на охоту. Заметив пошевелившегося игрока,

совушка берет его за руку и уводит в «гнездо». Когда вы услышите сигнал «День!», то снова начинайте двигаться. В этой игре есть правила, которые необходимо соблюдать:

1) совушка не имеет права долго наблюдать за одним и тем же игроком;

2) вырываться от совушки нельзя;

3) если совушка не замечает пошевелившихся игроков, а звучит сигнал «День!», то она улетает в гнездо без добычи».

Примечание. Роль «совушки» в начале игры может взять на себя взрослый. Для повышения интереса к игре можно использовать маску совы.

Игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию внимания и памяти, используемые в основной школе.

Упражнение «Картинки»

Цель: развитие концентрации внимания и памяти.

Инструкция: "Закройте глаза и представьте соответствующие картинки, названия которых произнесут..."

1. Лев, нападающий на антилопу
2. Собака, виляющая хвостом
3. Муха в вашем супе
4. Миндальное печенье в коробке
5. Молния в темноте
6. Пятно на вашей любимой одежде
7. Бриллиант, сверкающий на солнце
8. Крик ужаса в ночи
9. Радость материнства
10. Друг ворующий деньги из вашего кошелька

"А теперь вспомните и запишите названия визуализированных картинок. Если вспомните более 8 образов, упражнение выполнено успешно."

Упражнение «Номера»

Цель: развитие концентрации внимания и памяти.

"За 40 секунд постарайтесь запомнить 20 предлагаемых слов и их порядковые номера. Закройте текст, на листке бумаги напишите слова с их порядковыми номерами."

1. Солнце 11. Масло
2. Экономика 12. Бумага
3. Каша 13. Пирожное
4. Сервиз 14. Логика
5. Нейтрон 15. Стандарт
6. Любовь 16. Глагол
7. Ножницы 17. Прорыв
8. Совесть 18. Дезертир
9. Глина 19. Свеча
10. Словарь 20. Вишня

Упражнение «Круговерть»

Цель: развитие памяти, увеличение объёма памяти.

В игре принимают участие несколько человек. Все встают в круг, ведущий даёт задание: по очереди поприветствовать всех не только словом, но и каким-либо жестом, движением. Первый человек приветствует всех и показывает своё движение, второй должен повторить приветствие и движение первого и поприветствовать и показать своё движение, третий игрок произносит приветствие и показывает движение первого и второго участников. Затем говорит своё приветствие и показывает своё движение и т.д.

Примечание: задания могут быть разными. Назовите своё имя и покажите какой-либо жест; назовите животное и покажите движение, которое ему присуще.

Упражнение «Высший пилотаж»

Цель: увеличение объёма памяти.

Для того чтобы запомнить и понять текст научной статьи, нужно следовать некоторым правилам:

♦ прочитайте первый абзац статьи;

♦ найдите в словаре толкование неизвестных слов;

♦ через 5—7 минут прочитайте первый абзац еще раз и постарайтесь пересказать его своими словами;

♦ запишите коротко главную мысль первого абзаца;

♦ прочитайте второй абзац;

♦ найдите в словаре толкование неизвестных слов;

♦ через 5—7 минут прочитайте второй абзац еще раз и постарайтесь пересказать его своими словами;

♦ запишите коротко главную мысль второго абзаца;

♦ прочитайте всю статью;

♦ перескажите статью, опираясь на записанные тезисы.

Упражнение «Как Суворов»

Цель: развитие долговременной памяти, увеличение объёма памяти.

Для того чтобы запоминать имена людей быстрее, прочнее и точнее, следует соблюдать основные принципы запоминания имён:

♦ при знакомстве с человеком правильно услышать и воспринять его имя и фамилию;

♦ в течение 20—30 секунд после восприятия имени повторять его несколько раз;

♦ в процессе повторения превратить имя в наглядный образ, т.е. связать имя с образом человека, с особенностями его внешности или поведения;

♦ несколько раз повторить наглядный образ имени, это способствует более прочному закреплению имени человека в памяти.

Упражнение «На языке вертится»

Цель: развитие словесной памяти, обогащение словарного запаса.

Материал: листы бумаги, карандаши или ручки для каждого игрока.

Инструкция для ведущего: слова произносить громко, чётко, не торопясь.

Ведущий зачитывает слово и просит игроков в течении 1 минуты к этому слову подобрать и записать как можно больше синонимов — слов, схожих по значению.

Слова: сильный ветер; переживание; холодный; весельчак; слабохарактерный; тайна; нежность; долго; красиво; бежать; смотреть; хорошо; говорить; большой и т.д.

Затем каждый игрок по очереди зачитывает слова-синонимы, которые он написал, остальные слушают **и** сравнивают со своими словами.

«Имена и лица»

Цель: увеличение объёма памяти, развитие зрительной и долговременной памяти.

Оборудование: 30—40 фотографий лиц, вырезанных из журналов; на обратной стороне каждой фотографии написано имя.

1-й вариант: ведущий показывает игроку фотографию человека и произносит его имя. Игрок внимательно рассматривает фотографию, повторяет имя; запоминает лицо и имя, мысленно их соединив.

Ведущий откладывает эту фотографию, но не убирает ее совсем; показывает другую фотографию и называет имя. Так. происходит со всеми фотографиями. Затем фотографии лиц перемешиваются, ведущий просит припомнить установленные связи имени и лица на фотографии, называя имена.

Примечание: начинать проводить игру с 10 фотографий, затем количество фотографий постепенно увеличивать.

2-й вариант: через час или на следующий день ведущий просит припомнить установленные связи имени и лица на фотографии, называя имена.

Упражнение «Развиваем память»

Цель: развитие логической памяти.

Оборудование: листы бумаги, карандаши или ручки для каждого игрока.

Ход: Ведущий предлагает послушать и запомнить предложения.

Инструкция для ведущего: предложения произносить громко, четко, не торопясь, между каждым предложением делать паузу 1-2 секунды.

1. Романские языки возникли в Европе.

2. Планета Земля движется вокруг Солнца.

3. Без воды человек не выживет.

4. Древние греки носили бороды.

5. Животные не могут разговаривать.

6. Бензин — это смесь углеводородов.

7. Сон — лучшее лекарство.

8. Курение вредит вашему здоровью.

9. Летом все деревья зеленые.

10. Киты — это не рыбы, а млекопитающие.

11. Воинские законы суровы и неумолимы.

12. Невозможно представить городские улицы без светофоров.

13. В недрах Земли кипит раскаленная магма.

14. Ураганы, шквалы, смерчи — вот названия разбушевавшегося ветра.

Затем ведущий зачитывает только начало предложения, игроки записывают его окончание.

1. Романские языки...

2. Планета Земля...

3. Без воды...

4. Древние греки.,.

5. Животные...

6. Бензин — это...

7. Сон —...

8. Курение...

9. Летом...

10. Киты — это...

11. Воинские законы...

12. Невозможно представить...

13. В недрах Земли...

14. Ураганы, шквалы, смерчи...

Упражнение «Вспомни группы»

Цель: развитие логической памяти при помощи слухового и зрительного анализаторов.

Инструкция для ведущего: слова произносить громко, четко, не торопясь.

Ведущий показывает и называет одну за другой 25 картинок: коньки, электродрель, скорая помощь, скейтборд, велосипед, гитара, шахматы, мотоцикл, труба, автобус, ножовка, балалайка, легковой автомобиль, плоскогубцы, бубен, настольный теннис, отвертки, трактор, дартс, скрипка, бульдозер, кисть, барабан, молоток, экскаватор.

Ход: Игрок рассматривает каждую картинку в течении 4-5 секунд. Затем, ведущий просит вспомнить и записать, какие картинки запомнили:

♦ группа картинок музыкальных инструментов;

♦ группа картинок инструментов домашнего мастера;

♦ группа картинок спортивного инвентаря;

♦ группа картинок транспорта.

Упражнение «Что? Где? Сколько?»

Цель: тренировка концентрации внимания, развитие образной памяти.

На столе разложить много разных вещей: карандаши, книги, ножницы, листы бумаги, игрушки, монеты разного достоинства, крупные и мелкие пуговицы, значки с разными надписями и т.д.

Ход: внимательно рассмотреть предметы, расположенные на столе, запомнив, что где лежит. Затем закрыть глаза, сконцентрироваться и ответить на вопросы ведущего:

♦ Вспомни, сколько всего было предметов.

♦ Каковы их форма, цвет, размер?

♦ Какие надписи на значках?

♦ Какого достоинства монеты?

♦ Каково расположение предметов, что возле чего лежит?

Игры и упражнения, направленные на развитие навыков самоконтроля, используемые в начальной школе.

Упражнение «Букет»

Цель: развитие внимания, общей моторики, навыков саморегуляции, коммуникативных навыков

Оборудование: не требуется

Ход: дети сидят в круге на стульях, психолог «рассчитывает» детей названиями цветов, например, роза, одуванчик, василёк. По команде психолога меняются местами те, чей цветок он назвал; по команде «букет» меняются местами все участники. Психолог стремиться занять место одного из играющих, который становится ведущим.

Как и в предыдущей игре, необходимо обращать внимание на поведение агрессивного ребёнка в группе.

Упражнение «Правило СТОП!»

Цель: формирования навыка саморегуляции агрессивного поведения (больше подходит для работы с мальчиками)

Оборудование: картонная карточка со знаком «Кирпич»

Ход: психолог уточняет, знает ли ребёнок, что означает данный дорожный знак. Предлагает ребёнку поиграть в водителя (ребёнок изображает, что он едет на машине. Когда психолог показывает карточку со знаком, водитель тормозит). В конце занятия психолог предлагает носить карточку со знаком всегда в кармане и доставать ее, когда ребёнок почувствует, что он злится.

Ожидаемый результат: игровая технология позволяет «заякорить» управление гневом. Используя знак, ребёнок включается в игру и научается «тормозить» агрессивное поведение.

Упражнение «Мои достижения»

Цель: формирования навыка самоанализа поведения и рефлексии.

Оборудование: картонный цветок с 7 разноцветными лепестками. На каждом лепестке – день недели.

Ход: психолог предлагает ребенку в конце дня в течение недели записывать на лепестки цветка его достижения. Достижения могут относиться как к работе с агрессией, так и другие достижения (в учебе, в помощи и т.д.).

Примечание: данное упражнение выполняется при содействии учителя и родителей, т.е. умственно отсталому ребёнку сложно вспомнить и проанализировать все события за день.

Ожидаемый результат: в конце неделе психолог совместно с ребёнком оценивают динамику достижений. Например, запись «Не подрался с Петей» является очень важным достижением в развитии саморегуляции.

Игры и упражнения, направленные на развитие навыков самоконтроля, используемые в основной школе.

Упражнение «Воздушный шарик»

Участники принимают удобную позу, закрывают глаза, дышат глубоко и ровно.

«Сейчас мы будем учиться расслабляться с помощью дыхания. Представьте себе, что в животе у вас воздушный шарик. Вы вдыхаете медленно, глубоко – глубоко, и чувствуете, как он надувается… Вот он стал большим и лёгким. Когда вы почувствуете, что не можете его больше надуть, задержите дыхание, не спеша, сосчитайте про себя до пяти, после чего медленно и спокойно выдыхайте. Шарик сдувается… А потом надувается

вновь… Сделайте так пять – шесть раз, потом медленно откройте глаза и спокойно посидите одну – две минуты».

Потом участников просят поделиться ощущениями, возникшими в процессе выполнения упражнения, и рассказывают им, что это хорошая техника снятия напряжения. Когда чувствуешь, что сильно испугался или теряешь контроль над собой из-за раздражения достаточно подышать подобным образом две – три минуты, и станет гораздо легче.

Упражнение «Дыхание»

Цель: развитие саморегуляции.

Удобно расположитесь на стуле. Расслабьтесь и закройте глаза. Постарайтесь отключить своё внимание от внешней ситуации и сосредоточьтесь на своём дыхании. При этом не следует специально управлять своим дыханием, нарушать его естественный ритм. Упражнение выполняется в течение 5-10 мин.

Материалы: повязка на глаза для водящего.

Инструкция: Разойдитесь по комнате и сядьте на пол не очень близко друг к другу, так, чтобы расстояние между вами было примерно полтора метра. Сейчас вы все будете Препятствиями. Но к счастью – не молчаливыми: как только водящий, у которого завязаны глаза, приближается к вам, вы жужжанием или напевом предупреждаете его.

Пройдитесь между Препятствиями и объясните, что нельзя жужжать двум участникам игры одновременно. Как только Вы отошли от одного Препятствия, то жужжать должен тот, к которому Вы приближаетесь.

Все должны голосом помогать водящему обойти помещение и нигде не удариться. Если водящий подошёл к какому-то из Препятствий слишком близко, то он услышит нарастающий звук и сможет изменить направление. Водящий не должен останавливаться. Я тоже буду внимательно присматривать за тем, чтобы водящий не ударился о стенку или мебель. Кто хочет попробовать первым – идти, не видя Препятствий, «опираясь» только на их голоса?

Анализ упражнения:

- Как ты себя чувствовал, когда был водящим?
- Был ли ты уверен, что все будут достаточно внимательны к тебе?
- Удостоверился ли ты в этом в течение игры?
- Было ли тебе в какой-то момент не по себе?
- Что ты чувствовал, когда был Препятствием?

Игры и упражнения, направленные на развитие конструктивного поведения.

Данные игры и упражнения универсальны, их возможно использовать как в начальной, так и в основной школе.

Упражнение «Когда я злюсь»

Цель: помочь ребёнку увидеть своё поведение в состоянии гнева со стороны.

Оборудование: не требуется

Ход: психолог просит ребёнка перечислить все ситуации, когда он злится. Почему он злится? Что его злит? Как он себя ведёт, когда он злится? Как ведут себя другие (мама, папа, учитель, друзья), когда он злится (ведёт себя соответствующим образом).

Ожидаемый результат: в ходе упражнения психолог помогает ребёнку осознать, какие ситуации вызывают у него приступы злости или гнева. Обращает внимание ребёнка на чувства других людей, когда он ведёт себя агрессивно, а также на последствия агрессивного поведения.

«Листок гнева»

Цель: способ разрядиться и выплеснуть агрессию социально приемлемым способом.

Оборудование: «листы гнева».

Ход: листы гнева развешиваются в классе, психолог объясняет детям, что в ситуации злости, они могут сорвать лист гнева, смять его и выбросить в корзину для мусора.

Ожидаемый результат: ребёнок научается выражать свою агрессию допустимым (разрешённым) способом. Количество поломанных вещей сокращается, со временем – количество бумаги в мусорной корзине тоже сократиться!

Упражнение «Обзывалки»

Цель: формирование навыков контроля гнева, знакомство с приемлемым способом вербального выражения гнева.

Оборудование: не требуется

Ход: Участники по кругу «обзывают» своего соседа (не обидными словами). Могут быть названия овощей, фруктов, грибов, цветов. В заключительном круге обязательно говорить своему соседу что-нибудь приятное.

Ожидаемые результаты: демонстрация приемлемого способа выражения, снятие эмоционального напряжения. Запрещается ругаться названием животных, птиц, бытовыми предметами. У авторов пособия была ситуация, когда подростки обозвали друг друга шваброй и вантузом! Было смешно, но неприятно. Что касается обзывания овощем «редиска», то современные дети культовый фильм не смотрели и выражения этого не знают.

Игра «Толкалки»

Цель: формирование навыка канализирования агрессии через игру и позитивные движения. Дети могут научиться соизмерять свои силы в игре.

Оборудование: не требуется

Ход: дети разбиваются на пары и встают на расстоянии вытянутой руки, поднимают руки и опираются ладонями о ладони напарника. По сигналу психолога дети начинают толкать своего партнёра ладонями, стараясь

сдвинуть его с места. Если партнёру удаётся сдвинуть с места, надо попытаться вернуться на исходную позицию.

Ожидаемые результаты: игра динамичная и обычно проходит очень весело. Необходимо обращать внимание, чтобы дети не толкались агрессивно и не причинили друг другу вред. При ярко выраженных агрессивных действиях игру необходимо прекратить.

Упражнение «Тройки с шариками»

Цель: умение работать в команде, развитие навыков саморегуляции

Оборудование: воздушные шарики

Ход: дети разбиваются на команды по 3 человека, берутся за руки, замыкая круг. В каждый круг психолог бросает воздушный шарик. Цель тройки не уронить шарик на пол и не дать ему вылететь за пределы круга. Руки разъединять нельзя.

Упражнение «Живые буквы»

Цель: развитие коммуникативных навыков, умения работать в команде.

Оборудование: карточки со словами

Ход: группа делится на команды. Каждой команде выдаётся карточка со словом. Количество букв в слове должно совпадать с количеством участников команды. Психолог выдаёт каждой команде карточку со словом, предупредив, что они не должны говорить другим командам, какое у них слово. Команды, рассредоточившись по всему посещению, тренируются в изображении букв, так, чтобы другие смогли «прочесть» их слово. Затем все собираются и «пишут» свои слова «живыми» буквами.

Упражнение «Попроси игрушку»

Цель: развитие навыков коммуникативного поведения

Оборудование: мягкая игрушка

Ход: Группа делится на пары, один из участников пары (участник 1) берёт в руки какой-либо предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т. д. Другой участник (участник 2) должен попросить этот предмет. Инструкция участнику 1:" Ты держишь в руках игрушку (тетрадь, карандаш),

которая очень нужна тебе, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать". Инструкция участнику 2: "Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали". Затем участники 1 и 2 меняются ролями.

Упражнение: «Давай договоримся!»

Цель: развитие навыков конструктивного общения.

Оборудование: картина, нарисованная на ватмане для раскрашивания, цветные карандаши по количеству участников.

Ход: психолог даёт задание раскрасить картину. Каждый участник команды может взять только один карандаш для раскрашивания. В процессе работы дети должны договориться о цвете карандашей и последовательности раскрашивания. Во время игры психолог не вмешивается в работу, предоставляя детям возможность самим договориться и решить конфликты, если они возникают.

3.3. Консультативное направление психологической работы.

В рамках консультативного направления психологического сопровождения развития гиперактивных детей основная работа ориентирована на принятие родителями своего ребёнка. Отметим однако, что в психологическом консультировании зачастую нуждаются и работающие с ним педагоги, а также и сам ребёнок при наличии у него соответствующего запроса (что на практике отмечается у детей с СДВГ не столь часто и преимущественно в подростковом возрасте).

Практически все родители детей с СДВГ испытывают сходные трудности, а именно: поведение и личные проявления ребёнка не оправдывают ожидания родителей, родители испытывают раздражение, вину, обиду, неудовлетворённость, стыд за своего ребёнка и непринятие его. Одной из целей начального этапа психологической помощи родителям

является гармонизация детско-родительских отношений. Необходимое условие оптимизации и гармонизации отношений состоит в принятии родителями своего ребёнка.

Одной из техник работы с родителями по принятию собственного ребёнка может служить техника «Рыбки в аквариуме». Психолог рисует аквариум с рыбками и рассказывает, что рыбки символизируют отношения «родитель – ребёнок» и для поддержания их жизни необходимо соблюдение трёх условий: «контакт глаз», «тактильный контакт» и «время, проведённое с ребёнком».

«Контакт глаз»: если родитель не полностью принимает своего ребёнка, то ему трудно посмотреть ему в глаза. Срабатывает чувство вины «Я не могу принять своего ребёнка таким, какой он есть!». При контакте глаз родитель «не может соврать», отвести глаза – начинается постепенное принятие ребёнка. Ещё один важный момент контакта глаз заключается в метафорическом смысле глаз как зеркала души. С одной стороны, родитель заглядывает в душу ребёнка, а с другой – открывает ему свою душу.

Смысл «тактильного контакта» заключается в возможности почувствовать тепло своего ребёнка и передать ему такое же тепло, а вместе с ним и чувство безопасности и защищённости. Потребность в безопасности является базовой для детей, и обнимая своего ребёнка, родитель даёт ему посыл, что он не один в этом мире.

«Время, проведённое с ребёнком» - это время только для родителя и ребёнка. В это время нельзя отвлекаться на разговоры с другими людьми и дела, какими бы важными они не казались. Родители должны выбрать время таким образом, чтобы «помех для общения» было как можно меньше. Мы советовали в это время заняться теми делами, которые интересны и значимы для ребёнка: это может быть игра, общение, прогулка, совместное чтение и т.д.

Во время этапа принятия возможно также и проведение с родителями «группы встреч», на которых они могли рассказать о своих проблемах,

связанных с развитием и воспитанием ребёнка, чувствах, страхах и опасениях. Подобные группы встреч помогают родителям преодолеть многие барьеры и стереотипы в отношении к своему ребёнку; в то же время они являются и местом обмена опыта родителей.

В рамках встреч с родителями необходимо проведение цикла бесед, в процессе которых психолог рассказывает об особенностях когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы у детей с СДВГ. Эффективно и обучение родителей приёмам психологической коррекции. Родителям самим предлагается проиграть игры и упражнения, направленные на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, развитию навыков самоконтроля, управлением гневом и так далее. На последующих встречах необходимо предложить родителям рассказывать не только о том, как им удалось внедрить коррекционный опыт в повседневное общение с их ребёнком, но и поделиться своими наработками, модификациями игр и упражнений.

Целесообразно и предложение родителям памяток по взаимодействию со своими детьми. Приведём примеры таких памяток, разработанной Г. Мониной, Е. Лютовой.

«Скорая помощь» при работе с гиперактивным ребёнком.

1. Отвлечь ребёнка от его капризов.
2. Предложить выбор (другую возможную в данный момент деятельность).
3. Задать неожиданный вопрос.
4. Отреагировать неожиданным для ребёнка образом (пошутить, повторить действия ребёнка).
5. Не запрещать действие ребёнка в категорической форме.
6. Не приказывать, а просить (но не заискивать).

7. Выслушать то, что хочет сказать ребёнок (в противном случае он не услышит вас).

8. Автоматически, одними и теми же словами повторить многократно свою просьбу (нейтральным тоном).

9. Сфотографировать ребёнка или подвести его к зеркалу в тот момент, когда он капризничает.

10. Оставить в комнате одного (если это безопасно для его здоровья).

11. Не настаивать на том, чтобы ребёнок во чтобы то ни стало принёс извинения.

12. Не читать нотации (ребёнок все равно их не услышит).

Профилактическая работа с гиперактивным ребёнком.

1. Заранее договариваться с ребёнком о времени игры, о длительности прогулки и т.д.

2. Об истечении времени ребёнку сообщает не взрослый, а заведённый заранее будильник, кухонный таймер, что будет способствовать снижению агрессии ребёнка.

3. Выработать совместно с ребёнком систему поощрений и наказаний за желательное и нежелательное поведение.

4. Выработать и расположить в удобном для ребёнка месте свод правил поведения в группе детского сада, в классе, дома.

5. Просить ребёнка вслух проговаривать эти правила.

6. Перед началом занятий ребёнок может сказать, что он хотел бы пожелать себе сам при выполнении задания.

Несомненно, что объем и содержание психологической работы с гиперактивными детьми в каждой конкретной школе будет определяться их числом, индивидуальными особенностями, а также объективными возможностями психологической службы.

4. Логопедическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью

Логопедическое сопровождение детей с отклонениями в развитии строится с учётом наличия двух составляющих, определяющих специфику речевой деятельности. Это, во-первых, особенности формирования речевой системы, обусловленные самим нарушением развития, и речевая патология, которая может быть квалифицирована исходя из клинико-педагогической классификации нарушений речи. Таким образом, структура недоразвития речи при нарушениях психического развития оказывается более сложной. Аналогичная картина выявляется и при анализе состояния речевой функции у ребёнка с СДВГ. Вместе с тем, несмотря на высокий интерес к проблеме дефицита внимания и гиперактивности у детей, вопрос об их речевом развитии освещён крайне фрагментарно. Исходя из имеющихся на данный момент сведений, структуру нарушений развития речи при СДВГ можно представить следующим образом.

1. Клиническая форма речевой патологии. Согласно литературным данным (Леонова А.В., Раева Т.В., 2018; Ливинская А.В., 2007), наблюдается высокая коморбидность СДВГ и речевой патологии, в частности алалии, стёртой дизартрии. Однако, сведения о наличии специфических форм нарушений речи при СДВГ либо специфических проявлениях известных форм речевых расстройств отсутствуют.
2. Нарушения формирование регулирующий функции речи, обусловленные дефицитом функций программирования, регуляции и контроля. Такие нарушения оказывают отрицательное влияние на учебную деятельность ребёнка, в том числе, на усвоение специфических школьных навыков, а также усвоение навыков, формируемых в процессе логопедических занятий.

Вышесказанное предполагает, что учёт особых образовательных потребностей детей с СДВГ в рамках логопедического сопровождения может реализовываться через два направления:

- адаптацию методик коррекции нарушений речи с учётом особенностей психического развития данной категории детей;
- включение в логопедическую работу целенаправленного формирования и развития регулирующей функции речи на основе диагностики и динамического наблюдения за речевыми возможностями ребёнка.

4.1. Адаптация методик коррекции нарушений речи.

Адаптация методик преодоления речевой патологии у детей с СДВГ необходимо базируется на учёте особенностей развития их когнитивной и эмоционально-волевой сферы. Для эффективной логопедической работы необходимо создать условия, способствующие снижению проявлений отвлекаемости и гиперпереключаемости внимания детей, его высокой истощаемости; позволяющие минимизировать возникновение трудностей, обусловленных недостаточной сформированностью программирования деятельности, самоконтроля; учитывающие гипердинамические проявления. К таким условиям можно отнести дизайн пространства, дизайн учебного материала и заданий, включение дополнительных технологий и адаптацию стратегии логопедической коррекции.

Во время занятия ребёнок с СДВГ требует значительного внимания со стороны педагога, направленного на осуществление контроля за реализацией программы деятельности и качества деятельности. Поэтому в начале коррекционного курса более продуктивными будут индивидуальные занятия и занятия в малых группах. При подгрупповой работе важно, чтобы рабочее место ребёнка располагалось близко к педагогу и не создавало условий, провоцирующих отвлечения внимания. Например, не следует сажать ребёнка

лицом к окну или рядом с окном и дверью в кабинет. Целесообразно при подготовке к занятию уменьшить количество отвлекающих стимулов в помещении логопедического кабинета (например, закрыть зеркало; закрыть шкафы с пособиями и материалами учителя-логопеда; убрать наглядные и иные пособия, которые не будут использоваться во время занятия; разместить необходимые для занятия пособия в закрытые коробки и др.). Это не обозначает создания обеднённой среды, но логопеду необходимо снизить влияние сенсорного поля на ребёнка, создать условия, способствующие концентрации внимания на учебном задании (Брязгунов И.П., Касатикава И.В., 2002; Романчук О.И., 2010; Чурило Н.В., 2017).

Поскольку дети с СДВГ нуждаются в высокой двигательной активности, в структуру логопедического занятия следует включить дополнительные динамические паузы. Частота их проведения подбирается учителем-логопедом индивидуально, в зависимости от потребности ребёнка с СДВГ в движении. Кроме этого, можно предусмотреть перемещения по кабинету при смене видов деятельности (задания, выполняемые за рабочим столом; задания на ковре; задания перед зеркалом и пр.). При этом важно, чтобы такие перемещения были строго регламентированы инструкцией взрослого, который четко формулирует действия ребёнка и обозначает конечную точку перемещения (Брязгунов И.П., Касатикова И.В., 2002; Романчук О.И., 2010; Чурило Н.В., 2017).

Структура логопедического занятия должна соответствовать возможностям ребёнка и в сфере концентрации произвольного внимания. В общем виде схема варьирования степени сложности заданий в течение занятия может быть представлена следующим образом: в начале логопедического занятия ребёнку предлагаются простые для него задания, позволяющие включиться в деятельность; в середине занятия предлагаются наиболее сложные задания; в конце – снова простые, доступные для выполнения, даже когда у ребенка нарастают признаки утомления. Для поддержания мотивации к коррекции нарушений речи менее

предпочитаемые детьми виды деятельности должны предшествовать более предпочитаемым. В рамках этой схемы необходимо предусмотреть достаточно высокую частоту смены видов деятельности, которая определяется исходя из индивидуальных возможностей конкретного ребёнка.

Адаптация учебных заданий, игр и упражнений является не менее важным фактором, обеспечивающим результативность логопедической работы с детьми с СДВГ. Низкая интеллектуальная работоспособность не позволяет ребёнку с СДВГ качественно выполнять монотонную деятельность относительно длительное время, повторяющиеся операции с речевым материалом вызывают быстрое нарастание утомления и снижение качества выполнения задания. Поэтому педагогу необходимо дозировать интеллектуальную нагрузку во время занятий за счёт сокращения объёма заданий, количества прорабатываемого стимульного материала. По мере увеличения показателей сформированности произвольного внимания объем заданий будет увеличиваться. Так, в начале коррекционного курса традиционное упражнение «Поймай звук» (выделение звука на фоне слова) может содержать 5 слов для фонематического анализа, к концу коррекционного курса количество слов может возрастать до 10-12.

Многие учебные задания предполагают реализацию нескольких операций в определённой последовательности. Более того, часть инструкций взрослого не содержит соответствующей программы в явном виде. Например, инструкция «Приготовьтесь к занятию» только подразумевает определённый набор действий (достать тетрадь, учебник, письменные принадлежности; расположить их соответствующим образом). Для ребёнка с СДВГ выполнение подобных инструкций представляет собой сложную задачу в силу несформированности программирования деятельности и удержания программы. Дети с СДВГ на начальных этапах коррекционной работы нуждаются в коротких и конкретных инструкциях, многоступенчатые инструкции следует разбивать на части, включающие максимум два шага выполнения задания.

Другой путь компенсации трудностей самостоятельного программирования деятельности в процессе выполнения учебных заданий – это использование элементов визуализации последовательности действий или признаков, существенных для решения поставленной задачи. Например, при выполнении задания на сортировку картинок, в зависимости от наличия или отсутствия требуемого звука (фонематические представления) может использоваться пиктограмма, обозначающая искомый звук, либо буква, соответствующая данному звуку (при условии его правильного произношения). Это позволит ребёнку при необходимости обращаться к визуально представленному существенному признаку, на основе которого выполняется задание, и, таким образом, удерживать его в фокусе внимания на протяжении всей работы.

Другой пример касается упражнений, направленных на автоматизацию звука в слове, которые, как хорошо известно из логопедической практики, требуют от ребёнка достаточного самоконтроля. В этих упражнениях можно использовать схемы, иллюстрирующие положение звука в слове (рис.1) для привлечения внимания ребёнка к тому моменту произношения слова, который требует максимального сосредоточения внимания на правильности артикуляции.

С		

	С	

		С

Рисунок 1.

Схемы слов для снижения трудностей контроля за произношением при автоматизации звука в слове.

Деятельность детей с СДВГ характеризуется сочетанием высокого темпа и низкого качества, что особенно ярко проявляется при выполнении однородных заданий, примерами которых в логопедической работе могут выступать артикуляционная гимнастика, графические задания. Для формирования соответствующего навыка необходим контроль со стороны педагога за темповыми характеристиками выполнения заданий. К приёмам, позволяющим нормализовать темп деятельности ребёнка, относятся выполнение задания (упражнения) под счёт, под ритмическое звуковое сопровождение (например, метроном), под специально подобранную музыку.

Помимо определённой модификации классических заданий и упражнений в структуру логопедического занятия целесообразно включать отдельные технологии и техники, способствующие снижению возбудимости ребёнка, повышению концентрации и устойчивости внимания, нормализации темпа деятельности.

Игры, обучающие детей релаксации, способствуют снижению возбудимости, формированию навыка самоконтроля. Они могут использоваться для организации перехода от одного вида деятельности к другому (например, в начале или в конце занятия), а также в качестве подготовительных упражнений для дальнейшего развития речевого дыхания, голосообразования и артикуляционной моторики. При этом наиболее важным моментом является обучение ребёнка контролю за своим состоянием, а также умения использовать релаксацию как средство снятия психоэмоционального напряжения за пределами кабинета специалиста. В связи с этим наибольшую ценность имеют упражнения, формирующие у ребёнка представление о состоянии расслабления. В качестве примера подобных упражнений можно привести I этап системы коррекции заикания И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенской (1993), которые предложили последовательно усложняющиеся задания на расслабление по контрасту с напряжением. Подобные упражнения могут быть включены в подготовительный этап логопедической работы; в качестве

организационного момента в структуре логопедического занятия; в качестве средства переключения внимания ребёнка при переходе от одного структурного компонента занятия к другому. Не менее эффективными будут и этюды психогимнастики, направленные на обучение расслаблению. Например, «Медвежата в берлоге», «Холодно-жарко», «Пчёлка мешает спать» (Чистякова М.И., 1995).

Дети с СДВГ нуждаются во внешней организации их деятельности. В качестве средства такой организации может выступать музыка, которая регулирует темп деятельности, начало и завершение отдельного действия, регламентирует время выполнения задания, способствует нормализации эмоционального состояния ребёнка. Средства логоритмики и логоритмические упражнения повышают эффективность логопедических занятий с детьми с СДВГ. Сфера их применения в логопедической работе достаточно широка. Музыкально-двигательные упражнения могут использоваться в качестве динамических пауз в структуре логопедического занятия. Музыкальное сопровождение, применяемое для нормализации темпа движений, способствует более качественному выполнению артикуляционных и графических упражнений. Музыкально-двигательно-речевые и двигательно-речевые упражнения позволяют формировать все компоненты просодического оформления высказывания. Слушание музыки может использоваться и как организационный момент, и как средство организации окончания занятия.

Мнемотехника как комплекс совокупность специальных приёмов запоминания информации и увеличения объёма памяти может использоваться для решения отдельных задач логопедической работы с детьми с СДВГ. В частности, применение мнемотехники для нивелирования трудностей удержания смысловой программы текста эффективно в процессе формирования монологического связного высказывания. Роль мнемотехники возрастает при формировании у ребёнка учебного связного текста, текста-рассуждения, примером которого выступает вербальная характеристика

звука речи при обучении фонематическому анализу и формированию функционального базиса письма.

Использование описанных выше элементов создания условий для коррекционной работы с детьми с СДВГ можно проиллюстрировать на примере схемы структуры логопедического занятия.

Занятие, направленное на формирование лексико-грамматического строя речи	**Занятие, направленное на коррекцию дефектов звукопроизношения**
1. Организационный момент. – музыкально-двигательное упражнение со средней нагрузкой (без перемещения в пространстве) в исходном положении стоя. – подготовка к занятию, повторение правил поведения на занятии с опорой на пиктограммы – введение в тему занятия. 2. Основная часть – Актуализация необходимых знаний и навыков/ повторение – умеренная сложность заданий – Динамическая пауза: подвижная игра, музыкально-двигательное упражнение с высокой нагрузкой (перемещением в пространстве)	1. Организационный момент. – музыкально-двигательное упражнение со средней нагрузкой (без перемещения в пространстве) в исходном положении стоя. – подготовка к занятию, повторение правил поведения на занятии с опорой на пиктограммы – введение в тему занятия. 2. Основная часть – Релаксационное упражнение (как средство подготовки мышц периферического речевого аппарата к дальнейшим упражнениям) – Дыхательные упражнения; – Голосовые упражнения; – Артикуляционные упражнения

Занятие, направленное на формирование лексико-грамматического строя речи	**Занятие, направленное на коррекцию дефектов звукопроизношения**
– Формирование новых лексико-грамматических навыков (предусматривается смена рабочего места) – высокая сложность заданий – Динамическая пауза: подвижная игра, музыкально-двигательное упражнение с высокой нагрузкой (перемещением в пространстве) – Смена рабочего места, закрепление материала – низкая сложность заданий. – Релаксационное упражнение, слушание музыки. 3. Итог занятия.	(смена рабочего места). – Динамическая пауза: подвижная игра, музыкально-двигательное упражнение с высокой нагрузкой (перемещением в пространстве) – Постановка/ автоматизация/ дифференциация звуков – высокая сложность заданий – Динамическая пауза: подвижная игра, музыкально-двигательное упражнение с высокой нагрузкой (перемещением в пространстве) – Закрепление материала – низкая сложность заданий. 3. Итог занятия.

Представленные схемы являются примерными, они могут быть модифицированы в соответствии с конкретными задачами занятия, условиями работы и индивидуальными особенностями ребёнка.

При конструировании маршрута логопедической работы с ребёнком с СДВГ важно учитывать, что в рамках формирования тех или иных компонентов речевой функциональной системы присутствуют определённые звенья, представляющие особую трудность для ребёнка с СДВГ в силу того, что они требуют привлечения дефицитарных у детей функций –

программирования деятельности и контроля за ее реализацией. Следовательно, необходимо отвести на формирование таких звеньев дополнительное время. Анализ направлений логопедической работы при коррекции различных нарушений речи позволяет спрогнозировать подобные «точки повышенной сложности».

В коррекции дефектов звукопроизношения наибольшего внимания при работе с детьми с СДВГ требуют подготовительный этап работы (в связи со значительным объёмом монотонной деятельности в виде тренировочных упражнений) и автоматизация звука (как период, требующий высокого самоконтроля со стороны ребёнка). Минимизация влияния утомляемости и низкой работоспособности детей с СДВГ в подготовительный период может осуществляться за счёт ранее описанных приёмов:

- дозирование нагрузки в рамках одного задания;
- обеспечение чередования видов деятельности;
- использование звуковых стимулов (счета, музыки) для управления темповыми характеристиками деятельности;
- обеспечение достаточной двигательной нагрузки.

В процессе автоматизации звука для формирования контроля за собственной речью эффективно использовать визуальную фиксацию признака (звука), который требует внимания ребёнка. Средствами такой фиксации могут выступать пиктограммы, буквы, жесты фонетической ритмики. Особую актуальность при реализации этого раздела работы приобретает требование постепенного усложнения материала, наличие достаточного количества тренировочных упражнений.

В формировании лексической системы такой «точкой повышенной сложности» становится процесс актуализации слова. Он требует от ребёнка активности и целенаправленности при выборе наиболее подходящего слова из семантического поля; зрелости процессов отбора языковых единиц наиболее точно отражающих смысл высказывания. Дети с СДВГ демонстрируют импульсивность и при реализации операции лексического

наполнения, они недостаточно целенаправленны в выборе лексической единицы, часто удовлетворяются первым найденным словом, даже если оно не полностью или недостаточно точно выражает необходимое значение. Речь ребёнка лишается лексического разнообразия, большое количество слов перемещается на периферию семантических полей, и их актуализация затрудняется ещё больше. Это обуславливает необходимость увеличения объёма времени, отводимого на формирование лексической системности и актуализации слова. Средствами решения этих задач являются следующие группы упражнений.

1. Упражнения, направленные на формирование синтагматических связей слов в лексиконе.
   - Направленные ассоциации. Например, подбор глаголов (имен прилагательных) к именам существительным и наоборот (летает что? дерево какое?).
   - Составление словосочетаний по схеме валентностей слова.

	Кто?
	Что?
	На чем?
едет	Где?
	Как?
	Откуда?
	Куда?

2. Упражнения, направленные на формирование парадигматических связей слов
   - Работа с антонимами (выбор из текста, подбор с опорой на иллюстрацию и контекст, составление словосочетаний)
   - Работа с синонимами (выбор из текста, подбор с опорой на иллюстрацию и контекст, составление словосочетаний)
3. Упражнения, направленные на сопоставление значений слов и выбор слова.

- Соотнесение с изображением близких по значению слов.
- Поиск и исправление семантических ошибок во фразе или словосочетании
- Выбор слова из списка.
- Вставка слова в контекст.

При формировании связной монологической речи особое внимание следует обратить на развитие смыслового программирования текста, что включает в свой состав анализ ситуации или объекта, определение порядка следования смысловых эпизодов, удержание в памяти порядка следования смысловых эпизодов. Причины, по которым дети с СДВГ плохо осваивают указанные операции, вряд ли нуждаются в пояснениях. Формирование операций смыслового программирования текста предполагает работу с наглядным материалом. В частности, это упражнения с сериями сюжетных картинок (Лалаева Р.И., 2004):

- раскладывание серии картинок без опоры на текст (для этих упражнений потребуются картинки, порядок следования которых определяется путём анализа изображения, выявления признаков, указывающих на порядок событий; например картины из пособия Корнева А.Н., Старосельской Н.Е. (2007));
- раскладывание серии картинок с опорой на устно предъявляемый текст;
- поиск ошибок в расположении картин с опорой на устно предъявляемый текст;
- поиск пропущенной картинки в серии;
- поиск лишней картинки в серии и пр.

Для формирования навыка составления смысловой программы текста могут применяться денотатно-графические схемы (Воробьева В.К., 2006); графические планы текстов, в том числе, состоящие из предметных картинок; вопросные планы и пр. Важно, чтобы подобная работа велась систематически и последовательно, с достаточным объёмом схематической

наглядности. Например, постепенное усложнение заданий, направленных на формирование смыслового программирования можно представить следующим образом:

1. Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок и денотатно-графическую схему к каждой картинке.
2. Составление рассказа с опорой на денотатно-графическую схему, построенную логопедом.
3. Составление денотатно-графической схемы ребенком с последующим составлением рассказа.
4. Составление рассказа по плану из предметных картинок, построенному логопедом.
5. Составление плана из предметных картинок ребёнком с последующим составлением рассказа.
6. Составление рассказа с опорой на вопросный план, представленный письменно.
7. Составление вопросного плана ребёнком, запись плана, составление рассказа.
8. Составление рассказа с опорой на план из ключевых слов, составленный логопедом.
9. Составление плана из ключевых слов ребёнком, составление рассказа по плану.
10. Составление рассказа без опоры на наглядность.

Формирование письменной речи у детей с СДВГ требует особого сопровождения, поскольку чтение и письмо более произвольны, по сравнению с аудированием и говорением. В процессе формирования навыка чтения у детей этой группы обращают на себя внимание тенденция к некоррегируемым ошибкам лексико-грамматического прогнозирования (угадывающие чтение) и тенденция к механическому чтению. Следовательно, логопедическая работа с детьми, направленная на профилактику дислексии, должна включать специальную поддержку при

формировании лексико-грамматического прогнозирования (начиная с этапа перехода к послоговому чтению) и тренинг осмысленного чтения.

Примерами заданий, направленных на профилактику и коррекцию явлений угадывающего чтения, могут быть следующие:

- выбор слова, соответствующего картинке, из слов с близким буквенным составом (например, речка, ручка, репка, рейка);
- поиск правильно написанного слова среди бессмысленных сочетаний букв (например, семин, седло, сёлах, сеней, семья);
- поиск слова среди букв, входящих в состав слова, но данных в неправильном порядке (например, лгяушка, лшугяка, лягушка, лугяшка);
- выбор слова для вставки в контекст среди слов с близким буквенным составом или среди букв слова, данных в нарушенном порядке (например, Петя надел новую (речушку, ромашку, рубашку, ракушку) или Петя надел новую (рбуакшу, рабушку, рубшаку, рубашку)).
- поиск ошибок во фразе/тексте (Например, «Бабушка посадила в огороде поимдоры. Журалви улетают на юг» или «Петя нашел в лесу белый гром. На цветок села красивая баночка»).

Естественно, что объем читаемого материала и слоговая структура слова должны соответствовать уровню сформированности навыка чтения у ребёнка.

Профилактика механического чтения формирует у ребёнка представления о значимости смысловой стороны чтения, возможности использования чтения как средства получения информации. В качестве примера могут быть приведены следующие упражнения:

- выбор предметной картинки, соответствующей прочитанному слову (выбор сюжетной картинки, соответствующей прочитанному предложению/тексту);
- выполнение прочитанной инструкции;

- поиск предмета с опорой на описание его расположения (например, «Открой красную коробку»);
- вставка слова в контекст (с опорой на список слов для справок и без него);
- поиск несоответствий в написанном тексте (предложении) и иллюстрации к нему;
- решение простой задачи на основе прочитанного текста

Например, ребёнку предлагается текст «Подарки»

Антон и Борис ходили в гости к Ивану. Они приготовили Ивану подарки. Антон нарисовал картину. На картине кораблик с парусом. Борис подарил Ивану карандаши. Иван рад подаркам.

- *Спасибо, Антон!*

- *Спасибо, Борис!*

Иван приготовил пирог и компот.

К тексту предлагается иллюстрация, на которой изображён мальчик с картиной, мальчик с карандашами в коробке и мальчик с пирогом на тарелке.

Задача ребёнка определить, кто из этих мальчиков Антон, Борис и Иван.

- ответы на вопросы по тексту (на начальном этапе ключевые слова текста могут быть выделены цветом);
- пересказ текста (на начальном этапе ключевые слова текста могут быть выделены цветом);
- работа с деформированным текстом: завершение рассказа по его началу, восстановление начала текста, восстановление фрагмента из середины текста).

В процессе формирования навыка письма наиболее сложным для детей с СДВГ является реализация контроля за качеством своей деятельности. Несформированность регуляторных функций обуславливает появление в письменных работах детей большого количества разнообразных специфических ошибок, не сводимых однозначно к определённой форме

дисграфии. Нейропсихологический анализ трудностей усвоения письма, представленный в работах Т.В. Ахутиной (2001), позволил квалифицировать такие дефекты как регуляторную дисграфию.

При организации коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений письма, важно предусмотреть не только направления, связанные с формированием функционального базиса письма, но и целенаправленное обучение самоконтролю с опорой на внешнюю речь и элементы наглядности. Одним из наиболее эффективных подходов, предполагающих формирование не только письма, но регулирующей функции речи, является программированное обучение. Примером его реализации в сфере развития навыка самоконтроля при письме является технология, предложенная Карпенко Н.П. и Подольским А.И. (1980). Авторами предложены программы проверки написанного, реализуемые на уровне слова и на уровне предложения. Каждая программа предполагает задействование внешней речи и деление слов на слоги с целью проверки правильности их записи.

Проверка записи слов включает в себя следующие действия, представленные как система инструкций и вопросов к ребёнку:

1. Читай слово вслух, выделяя каждый слог чертой.
2. Нет ли пропуска слова или буквы?
3. Нет ли замен букв, сходных по звучанию?
4. Правильно ли написаны буквы?

Работа с предложением начинается до записи, то есть программа содержит три этапа: проговаривание, запись и проверка.

1. Повтори предложение вслух.
2. Подходят ли слова друг у другу?
3. Составь схему предложения.
4. Записывай слова, при этом подумай: а) какие буквы надо писать? б) какое правило можно применить?
5. Проверь написанное, отделяя каждый слог.

Следует отметить, что деление слов на слоги карандашом является важным средством поддержания концентрации внимания ребёнка с СДВГ на текущей деятельности и, следовательно, средством контроля правильности написанного.

Таким образом, преодоление нарушений речи у детей с СДВГ может осуществляться по традиционным для логопедии методикам коррекционной работы. Однако, особенности психического развития и поведения детей этой категории требуют от учителя-логопеда определённой «расстановки акцентов» при планировании свой работы, тщательной и систематической отработки тех операций или систем операций процессов порождения или восприятия речи, которые представляют особую сложность для детей с СДВГ.

4.2. Формирование и развитие регулирующей функции речи.

Речевая регуляция поведения и психической деятельности играет ключевую роль в формировании произвольности. Л.С. Выготский (цит. по: Л.С. Выготский, 2003), описывая качественные отличия высших психических функций от элементарных, указывал на их произвольность по способу регулирования. Формирование регулирующей функции речи является задачей, требующей комплексного психолого-педагогического решения, и участие учителя-логопеда в этой работе предполагает реализацию двух аспектов. Одним из важнейших условий формирования речевой регуляции поведения является зрелость собственно речевой функции. Она не может выступать инструментом управления поведением, если сам процесс восприятия или порождения речи требует от ребёнка существенных произвольных усилий. Задача логопедической работы – диагностика сформированности речи и, следовательно, определение тех возможностей, которые есть у ребёнка в сфере речевой регуляции. С другой стороны, речевая регуляция деятельности, являясь универсальным средством

управления поведением, должна формироваться на всех видах занятий, и в частности на логопедических.

Идея формирования регулирующей функции речи в рамках логопедической работы казалось бы вступает в противоречие с необходимостью адаптации методики работы и организации логопедических занятий к возможностям детей с СДВГ, что предполагает минимизацию проявлений трудностей программирования и контроля. Однако, эти «противоположные» направления работы должны реализовываться параллельно. Условием, позволяющим это сделать, выступает соблюдение «правила одной трудности». Согласно этому положению, формирование нового речевого умения или навыка, требующего от ребёнка произвольных усилий, должно проходить при максимальной поддержке со стороны взрослого этапов программирования и контроля деятельности. В свою очередь, формирование речевой регуляции на занятиях учителя-логопеда реализуется на уже усвоенном материале как компонент повторения, закрепления и обобщения полученных знаний и навыков.

В онтогенезе формирование регулирующий функции речи проходит ряд этапов, предполагающих постепенное присвоение, интериоризацию, способов и средств управления поведением и деятельностью (Л.С. Выготский, 1999).

Первый этап становления регулирующей функции речи предполагает, что ребёнок подчиняет свои действия речевой инструкции взрослого. Дальнейшие исследования А.Р. Лурии (1998) показали, что возможность выполнять инструкцию формируется не одномоментно, и факторы, препятствующие выполнению инструкции, постепенно теряют своё влияние на ребёнка.

1. Поведение ребёнка подчиняется речевой инструкции взрослого, однако легко нарушается при непосредственном воздействии объекта, вызывающего сильную ориентировочную реакцию. Помимо этого

существует ещё один фактор, который мешает ребёнку выполнить задание — инертность действий.

2. Ребёнок может преодолеть инертность собственного действия, но он ещё не в состоянии подчиниться речевой инструкции взрослого без подкрепления наглядностью.
3. Ребёнок может выполнить единичные действие по речевой инструкции, но не может выполнить серию действий, соскальзывая на стереотипное выполнение.
4. Ребёнок может хорошо выполнять симметричную программу, но затрудняется выполнить асимметричную, а заменяет ее на симметричную.

На следующем этапе ребёнок начинает пользоваться своей собственной внешней речью, сначала сопровождающей действие, а затем опережающей его.

На дальнейшей стадии развития эта внешняя речь «интериоризируется», становится внутренней речью, которая выполняет функцию регуляции поведения.

Исходя из закономерностей формирования регулирующий функции речи, этапы и содержание работы по развитию речевой регуляции у детей с СДВГ на логопедических занятиях можно представить следующим образом.

1. Формирование умения подчинять свои действия речевой инструкции взрослого.

На этом этапе работы важен постепенный переход от одно-двуступенчатой инструкции к многоступенчатой, а затем – к свёрнутой инструкции, не содержащей порядка действий в явном виде («Достань тетрадь и открой ее (выполнение действий ребёнком) Достань простой карандаш и ручку (выполнение действий ребёнком) Приготовь цветные карандаши – красный, синий и зелёный» - «Приготовь тетрадь, ручку, простой карандаш и цветные карандаши» - «Приготовься к занятию»). Первоначально инструкция должна подкрепляться наглядностью

(картинками, пиктограммами, реальными предметами). Например, работая с вышеприведёнными инструкциями, используемыми при подготовке к занятию, логопед применяет пиктограммы, иллюстрирующие инструменты и материалы, необходимые для работы на занятии.

Вербальная инструкция	**Действия с наглядностью**
Достань тетрадь и открой ее	Выставляет пиктограмму «тетрадь» на доску
Проверка выполнения задания ребенком	
Достань простой карандаш и ручку	Выставляет пиктограммы «ручка» и «карандаш» на доску
Проверка выполнения задания ребенком	
Приготовь цветные карандаши – красный, синий и зеленый	Выставляет пиктограмму «красный, синий и зеленый карандаши» на доску
Проверка выполнения всей инструкции: «Проверь, все ли ты приготовил _ тетрадь, ручку, простой карандаш, цветные карандаши, красный, синий и зеленый.	Одновременно с называнием предметов показывает соответствующие пиктограммы

По мере усвоения ребёнком инструкции и развития способности к произвольной регуляции поведения, взрослый переходит к предъявлению всей инструкции целиком.

Вербальная инструкция	**Действия с наглядностью**
Приготовься к занятию. Достань тетрадь, ручку, простой карандаш,	Выставляет пиктограммы «тетрадь», «ручка», «карандаш», «красный,

Вербальная инструкция	Действия с наглядностью
приготовь цветные карандаши, красный, синий и зеленый	синий и зеленый карандаши» на доску
Проверка выполнения всей инструкции: «Проверь, все ли ты приготовил _ тетрадь, ручку, простой карандаш, цветные карандаши, красный, синий и зеленый».	Одновременно с называнием предметов показывает соответствующие пиктограммы

А затем – к свернутой инструкции.

Вербальная инструкция	Действия с наглядностью
Приготовься к занятию.	Выставляет пиктограммы «тетрадь», «ручка», «карандаш», «красный, синий и зеленый карандаши» на доску
Проверка выполнения всей инструкции: «Проверь, все ли ты приготовил».	Последовательно показывает на пиктограммы

Аналогичным образом может строиться работа в рамках формирования речевых умений и навыков. Приведём пример начальной стадии использования наглядности.

Вербальная инструкция	Действия с наглядностью
Дай характеристику звуку [с]	Выставляет букву «С» или пиктограмму «текущая вода»
Послушай звук (далее логопед произносит звук)	Выставляет пиктограмму «ухо»
Произнеси звук	Выставляет пиктограмму «говорить»

Вербальная инструкция	Действия с наглядностью
Есть ли преграда в ротовой полости?	Выставляет пиктограммы «преграда» и «перечеркнутая преграда» справа от пиктограммы «говорить». Убирает одну из них после ответа ребенка
Это согласный или гласный звук?	Выставляет пиктограммы «красный квадрат» и «сине-зеленый» квадрат справа от пиктограммы «преграда». Убирает одну из них после ответа ребенка
Произнеси звук	Выставляет пиктограмму «говорить»
Работает ли голос?	Выставляет пиктограммы «колокольчик» и «перечеркнутый колокольчик» справа от пиктограммы «говорить». Убирает одну из них после ответа ребенка
Это звонкий или глухой звук?	Выставляет пиктограммы «звонкий» и «глухой» справа от пиктограммы «перечеркнутый колокольчик». Убирает одну из них после ответа ребенка
Дай характеристику звуку [с]	Показывает последовательно на пиктограммы «согласный», «звонкий» и пр.

При этом необходимо учитывать, что, как было показано выше, основными факторами, препятствующими выполнению инструкции, являются импульсивность и инертность. Задачу снижения влияния указанных факторов можно решить как за счёт организации задания и

наглядного материала, так и за счёт специальных игр и упражнений. В этом качестве могут выступать игры с правилами.

«Лови – не лови» (преодоление инертности)

Игра представляет собой модификацию известной игры «Съедобное – несъедобное». Детям предлагаются различные условия, при которых можно или нельзя ловить мяч (например, мяч можно ловить, если ведущий назвал наименование птицы). При этом каждый кон (его длительность устанавливает взрослый либо по времени, либо по количеству бросков мяча ведущим) условие меняется.

«Говори по сигналу» (преодоление импульсивности)

Ведущий задаёт детям простые вопросы (например, как тебя зовут? Какого цвета снег? И пр.), однако отвечать на вопрос можно только при наличии условного сигнала (например, определённого движения руки ведущего).

Загадки-обманки (преодоление импульсивности)

Взрослый предлагает детям отгадать загадки, в которых рифма подсказывает неправильный ответ.

Все ребята точно знают,

Кошки очень громко…

мяукают (лают)

Зимой в берлоге

Видит сон

Лохматый, косолапый...

медведь (слон)

2. Формирование речевой регуляции действий при помощи сопровождающей речи

На этом этапе функция программирования деятельности во многом остаётся прерогативой взрослого. Однако, часть программ, уже усвоенных и часто реализуемых в рамках занятия, может составлять и сам ребёнок с использованием наглядности. Например, программу подготовки к занятию

ребёнок может составить сам из используемых пиктограмм и проверить свою подготовку с опорой на них.

Наиболее адекватным инструментом для формирования речевой регуляции на этом этапе является продуктивная деятельность. В отличие от решения мыслительной задачи, продуктивная деятельность протекает во внешнем плане, это позволяет и взрослому и ребёнку эффективнее контролировать реализацию программы и применение речи как средства регуляции и контроля за деятельностью. Естественно, не следует ожидать, что ребёнок сам придёт к применению сопровождающей речи в полном объёме. Его деятельностью должен руководить взрослый посредством системы вопросов. Иллюстрацией может служить работа над графическим заданием. Инструкция к заданию: «Нарисуй пять кругов, раскрась красным цветом первый, третий и четвёртый, а синим – второй и пятый». Инструкция сопровождается наглядным планом из карточек:

- пять незакрашенных кругов;
- пять кругов, красным закрашены первый, третий и четвёртый;
- пять кругов, первый, третий и четвёртый красные, второй и пятый синие.

Вопросы взрослого	**Ответы ребенка**	**Действия с предметами**
Надо подготовить инструменты для выполнения задания. Что ты возьмешь? (предлагается выбор: несколько цветных карандашей, линейка, простой карандаш,	Я возьму красный карандаш, синий карандаш, простой карандаш, тетрадь	Одновременно с проговариванием берет соответствующие предметы

Вопросы взрослого	Ответы ребенка	Действия с предметами
тетрадь, книга)		
Посмотри на карточки. Что надо сделать сначала?	Нарисовать пять кругов	Рисует
Что надо сделать теперь? При необходимости взрослый привлекает внимание ребенка к расположению красных кругов	Закрасить красным	Раскрашивает
Что надо сделать теперь?	Раскрасить синим	Раскрашивает
Давай проверим, все ли правильно.	Ребенок, последовательно показывая на круг в образце и в своей работе, называет цвета «Красный – красный; синий- синий; красный – красный; красный – красный; синий - синий»	

Очень важно научить ребёнка вербализовывать существенный признак при самопроверке, как это было показано в примере, поскольку это формирует навыки в сфере контроля как по результату, так и, в дальнейшем, – в ходе выполнения деятельности. Необходимо поощрять ребёнка при спонтанном использовании речевой регуляции в случае возникновения затруднений, несмотря на то, что это может показаться нарушением дисциплины во время занятия.

Постепенно в работу включаются программы, отдельные этапы которых требуют для своего выполнения относительно длительного времени, то есть выступают в некотором роде интерферирующими паузами. Здесь

важно закрепить умение ребёнка обращаться к картинному или вербальному плану для того, чтобы довести работу до конца. В качестве пример можно привести следующее задание: «Обведи трафарет, раскрась рисунок и составь схему слова – названия получившейся картинки».

На этом этапе полезно показать детям различные внешние инструменты контроля, такие как наглядные (пиктографические) планы, вербальные планы, списки и чек-листы.

3. Формирование речевой регуляции действий при помощи опережающей речи

На этом этапе основной акцент смещается на речевое программирование последующей деятельности. Теперь перед ребёнком стоит задача сначала смоделировать последовательность действий в речевом плане, а затем реализовать эту программу. В качестве опоры для составления и удержания программы деятельности продолжают использоваться наглядные и вербальные планы. На занятии ребёнку предлагается самому определить порядок действий, выкладывая пиктограммы или записанные ключевые слова (фразы) и проговаривая составленный план.

Формирование и тренировку подобных навыков целесообразно проводить на материале продуктивной деятельности.

«Конструирование букв из элементов»

Взрослый сообщает ребёнку, что сейчас они будут конструировать буквы.

Вопросы взрослого	**Ответы ребенка**
Что тебе надо сделать?	Сложить букву «Н»
Что тебе понадобиться для этого?	Три палочки – 2 длинных и 1 короткая.
Как ты будешь собирать букву «Н»?	Сначала я возьму длинные палочки,

	положу их сюда и сюда, а потом положу короткую между ними.
Ребенок выбирает необходимый материал для работы из представленного, конструирует букву	
Что нужно сделать теперь?	Проверить / Сравнить с образцом.
Ребенок проверяет свою работу	

На этом этапе самостоятельность ребёнка повышается, однако функции контроля, особенно контроля в процессе деятельности, остаются недостаточно сформированными. В связи с этим, следует продолжать использовать наглядные подсказки, фиксирующие порядок действий, существенные признаки и пр., и научить ребёнка действовать с ними. Например, используя пиктографический план при конструировании, после выполнения каждой операции учить ребёнка переворачивать картинку, иллюстрирующую выполненное действие. Это будет способствовать закреплению навыка обращения к плану деятельности и формированию самоконтроля.

При составлении программ деятельности можно предложить ребёнку отобрать требуемые действия из предложенных (в виде пиктограмм или записанных слов), найти пропущенное действие или ошибку в порядке действий.

Таким образом, параллельная реализация двух направлений – адаптации методик коррекции нарушений речи и формирования регулирующей функции речи – обеспечит ребёнку возможность с наименьшими психофизиологическими затратами овладеть всеми необходимыми речевыми умениями и навыками.

Литература

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М., Воронеж: МПСИ, 2001. – с. 7-20.
2. Барашнев Ю.И. Истоки и последствия минимальных мозговых дисфункций у новорождённых и детей раннего возраста// Акушерство и гинекология - 1994.- №2.- С.20-24.
3. Брязгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребёнок, или Все о гиперактивных детях. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. Брязгунов И.П., Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза). - М., 1994.
5. Брязгунов, И. П., Касатикова Е.В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. – М.: Медпрактика, 2002.
6. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
7. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. – М.: Просвещение, 1993.
8. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2003.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
10. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. - М.: Академия, 2009.
11. Голдберг Э. Управляющий мозг: лидерство и цивилизация. – М., 2003.
12. Демьянчук Р.В. Психическое развитие детей с нарушением эмоционально-волевой сферы и поведения (аутизм и СДВГ) / Специальная психология: учебник для вузов / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Изд-во Юрайт, 2020. - С. 235-250.

13. Дробинская А.О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания // Дефектология. – 1999. - №1. - С. 31-36.
14. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Минимальная мозговая дисфункция у детей: научный обзор / Л.Т. Журба, Б.Р. Яременко, А.Б. Яременко, Т.Б. Горяинова. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. - СПб., 2002.
15. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. - М., 2005.
16. Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи // Вестник МГУ. – 1980. - № 3. – с. 51-63.
17. Корнев А.Н., Старосельская Н.Е. Говорить, читать и думать учим в диалоге. – СПб: Каро, 2007.
18. Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивного ребёнка. - М., 1997
19. Кучма В.Р., Брязгунов И.П. . Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (Вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза). - М., 1994.
20. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России - распространённость, факторы риска и профилактика. – М., 1997.
21. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
22. Леонова А.В., Раева Т.В. Нарушения речевого развития у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Душевные расстройства: от понимания к коррекции и поддержке / Материалы региональной научной конференции. ФГБОУ ВО Ростовский государственный медицинский университет Минздрава России, ФПК и ППС, кафедра психиатрии и наркологии. 2018. - С. 142-144.

23. Ливинская А.М. Расстройства развития речи у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Автореф. дисс. …канд. мед. наук. - Санкт-Петербург, 2007.
24. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
25. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми - М., 2000.
26. Мэш Э, Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка. — СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК,
27. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. - СПб., 2008.
28. Пушкарева Д.В., Иванова Т.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых: причины возникновения, основные клинические проявления и коморбидные психические расстройства (литературный обзор) // Омский психиатрический журнал. – 2018. - №4. – С. 8-13.
29. Романчук О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – М : Генезис, 2010.
30. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. - М., 1986.
31. Халецкая О.В., Трошин В.Д. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. - Н.Новгород, 1995.
32. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1995.
33. Чурило Н.В. Адаптивные условия обучения детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в условиях инклюзивной среды // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология / Материалы Международной научно-

практической конференции. / Отв. ред. Н. В. Рябова., 2017. - С. 572-577.

34. Agnew-Blais J., Polanczyk G., Danese A., Wertz J., Moffitt T., Arseneault L. Young adult mental health and functional outcomes among individuals with remitted, persistent and late-onset ADHD. - The British Journal of Psychiatry. - 2018. - 213(3). – P. 526-534.
35. American Psychiatric Association. Attention-deficit/hyperactivity disorder. In: Diagnostic and statistical manual of mental disorders: 5th edition. - Arlington (VA): American Psychiatric Association, 2013. - P. 59–65.
36. Barkley R. A. Taking Charge of ADHD. - New York: Guilford press, 1995.
37. Laufer M., Denhoff E., Solomons G. Hyperkinetic pulse disorder in children's behavior problems // Psychosomatic Medicine. — 1957. — Vol. 19. — P. 38-49.
38. Leung A.K, Lemay J.F. Attention deficit hyperactivity disorder: an update. Advanced in Therapy. - 200. - Vol. 20. – P. 305–318.
39. Russel A.E., Ford T., Williams R., Russel G. The Association Between Socioeconomic Disadvantage and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Systematic Review // Child Psychiatry and Human Development. – 2016. – Vol. 47. – P. 440-458.
40. Schmitt J., Romanos M. Prenatal and perinatal risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder. – Arch. Pediatr .Adolesc. Med. – 2012. - 166:1074–1075.

Сведения об авторах

Волошенюк Татьяна Петровна: директор ГБОУ школы № 5 Центрального района Санкт-Петербурга

Демьянчук Роман Викторович: кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, научный руководитель ГБОУ школы № 5 Центрального района Санкт-Петербурга

Колосова Татьяна Александровна: кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, методист ГБОУ школы № 5 Центрального района Санкт-Петербурга

Кац Екатерина Эдуардовна: методист ГБОУ школы № 5 Центрального района Санкт-Петербурга