

---

Е.Ю. Федоренко, Н.Ф. Логинова

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2007 г.

# ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ

## Аннотация

---

*В статье рассматриваются ресурсы и возможности современной российской школы в работе с детьми с наиболее часто наблюдаемой формой хронических нарушений поведения в детском возрасте — гиперактивностью. Рассматриваются причины гиперактивности, ее возрастная специфика, а также ключевые рассогласования, существующие между образовательной системой, с одной стороны, и потребностями и возможностями гиперактивного ребенка — с другой. Школа имеет достаточно ресурсов, при правильной организации которых обучение и воспитание гиперактивных детей может быть более эффективным. В частности, в статье представлены материалы исследования учебной динамики гиперактивных детей, занимающихся по программе развивающего обучения Эльконина — Давыдова, в сравнении с другими системами обучения.*

Говоря о современной школе, нельзя не учитывать жесткой технологичности данной структуры, специально созданной как место встречи взрослости и детства. Эта структура есть яркое воплощение специфического отношения взрослости к детству. Во всем здесь можно увидеть взрослую инициативу, экспансию взрослой культуры на естественные, спонтанные формы поведения ребенка.

Школа представляет собой систему норм, правил, требований, регламентирующих жизнь ребенка. Внешне задаются рамки, определяющие его поведение. Каким бы ни пришел ребенок в школу, он должен соответствовать этим рамкам. Самочувствие ребенка в школе определяется отношением к нему образовательного института. Если ребенок соответствует предъявляемым требованиям — все хорошо, если же нет, учебный процесс для него становится травматичным.

Через некоторое время после начала обучения у детей, чьи возможности не соответствуют требованиям образовательного института, наблюдается снижение самооценки, у них не складываются отношения с одноклассниками и учителем, пропадает желание учиться, развиваются протестные формы поведения. Это является

показателем отчуждения ребенка от учебного процесса. Ребенок отказывается не от собственного процесса развития, общения, а от другого, навязанного и чуждого ему пути, предложенного системой образования и не соответствующего его возможностям.

Существующая система обучения не приспособлена к работе с гиперактивными детьми. Гиперактивный ребенок явно не соответствует нормативным рамкам. Он неудобен учителям в силу своей чрезмерной активности и импульсивности. Учебный процесс в том виде, в котором он существует, не является результативным для гиперактивного ребенка. В последние годы проблема эффективности обучения гиперактивных детей становится все более актуальной и обсуждаемой среди педагогов и школьных психологов. Если еще несколько лет назад гиперактивных детей было по 1–2 в классе, то теперь в эту группу попадает 20–30% учащихся начальных классов. И этот процент постоянно растет.

Сам термин «гиперактивность» до сих пор не имеет однозначного толкования. К внешним проявлениям гиперактивности многие авторы относят повышенную двигательную активность, невнимательность, импульсивность. В основе гиперактивности лежит дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Гиперактивность является главной особенностью целого ряда симптомов, составляющих синдром мозгового повреждения, или ММД, который характеризуется множеством микроповреждений мозговых структур при отсутствии грубых очаговых поражений мозга.

Обычно признаки гиперактивности особенно ярко начинают проявляться в школьном возрасте — с появлением интеллектуальных нагрузок, норм и требований. Чрезмерная двигательная активность и невозможность сосредоточиваться длительное время на выполнении необходимого задания обращают на себя внимание педагогов уже в первые месяцы обучения. Мы говорим о том, что в отличие от дошкольной среды школьная среда выстраивает для ребенка ограничения: требует произвольности внимания, памяти, поведения.

Диагноз «синдром гиперактивности с дефицитом внимания» чаще всего ставят детям в возрасте 6–7 лет. Возрастная динамика этого синдрома такова: его проявления постепенно уменьшаются с возрастом, к 12–14 годам почти исчезают. В поведении остается импульсивность реакций, некоторый дефицит внимания. Отношение к гиперактивному ребенку, особенно значимых взрослых (родителей, педагогов), до момента естественного уменьшения симптомов гиперактивности определяет, какой будет самооценка ребенка: будет он самостоятельным инициативным творческим человеком или у него сформируется низкая самооценка и как следствие — тревожность, неуверенность в собственных силах. Важно, чтобы условия, в которых существует такой ребенок, учитывали его особенности и способствовали раскрытию его потенциалов и возможностей.

В классификации Американской психиатрической ассоциации (DSM-IV) выделяются в качестве диагностических для определения гиперактивности с дефицитом внимания три следующих критерия: гиперактивность, импульсивность, невнимательность. Каждый из этих критериев имеет ряд поведенческих характеристик, которые можно наблюдать у детей и по которым можно предположить наличие данного синдрома.

Интеллектуальные функции у детей с гиперактивностью в большинстве случаев не нарушены, дети способны успешно осваивать программу общеобразовательной школы при условии соответствия требований школьной среды их возможностям. Однако в настоящее время в традиционной школе требования учебного процесса возможностям гиперактивного ребенка, особенно на первых этапах обучения, не соответствуют. Сама система обучения в первую очередь является психотравмирующей для гиперактивного ребенка. Рассмотрим общие противоречия, способствующие возникновению дезадаптивных состояний у гиперактивных школьников.

### **1. Потребность ребенка в движении и ограничение движений на уроке.**

Сидеть за партой 6 уроков подряд по 40 минут — непосильная задача даже для здорового ребенка. Монотония, отсутствие смены форм деятельности на уроке и в течение дня приводят к тому, что через 15–20 минут после начала урока гиперактивный ребенок уже не в состоянии спокойно сидеть за партой. Он начинает ходить по классу, ерзать на месте, качать руками и ногами, смотреть по сторонам, смеяться, петь — одним словом, заниматься «своими делами», «не обращая внимания» на замечания учителя. Естественно, что такое поведение ребенка мешает учителю вести урок и провоцирует одноклассников на нарушение дисциплины. Таким образом, ребенок становится неудобным для педагога и детей. Чрезмерная двигательная активность может сочетаться с деструктивным поведением.

### **2. Импульсивность поведения ребенка и нормативность отношений на уроке.**

Традиционно взаимодействие учителя и ученика строится по схеме:

вопрос учителя → ответ ученика.

Поэтому умение «правильно отвечать» на вопрос учителя является важным компонентом успешного обучения. Процесс ответа устроен нормативно. Существуют нормы — как «правильно» отвечать. Учитель должен задать вопрос, а ребенок — внимательно выслушать; если ребенок знает ответ, то он должен поднять руку и, если учитель разрешит, ответить.

Как уже отмечалось выше, гиперактивного ребенка характеризует импульсивность поведения. Такой ребенок не ждет разрешения учителя на ответ и кричит с места. Очень часто начинает отвечать, не выслушав до конца вопрос или задание. Если ребенку не позволяют ответить сразу, то его интерес к заданию пропадает.

### **3. Многоканальное восприятие гиперактивного ребенка и недостаточный арсенал способов предъявления учебного материала учителем.**

Предъявление учебного материала — это чаще педагогический монолог, активно эксплуатирующий слуховую систему и исполнительское поведение ребенка, тогда как гиперактивным детям нужна опора и на другие системы — зрительную, тактильную, двигательную.

Таким образом, ограниченный диапазон средств в предъявлении материала не способствует обнаружению у ребенка его собственного потенциала, что так важно для гиперактивных детей. Это приводит к появлению тревожности, неуверенности в собственных силах. С другой стороны, не выявленный потенциал ребенка делает его неуспешным в глазах педагога и других детей.

### **4. Большой игровой опыт ребенка и отсутствие игрового пространства в школе.**

Игровое пространство имеет важное значение для гиперактивных детей: оно позволяет канализировать агрессивность, демонстративность и отгороженность; скорректировать механизмы эмоционального реагирования; способствует снятию напряжения и повышению работоспособности, а также улучшает отношения внутри классного коллектива.

Поскольку чаще в школе пространство для игры не определено, то гиперактивный ребенок строит его там, где считает возможным. А это не всегда является уместным.

### **5. Неустойчивая работоспособность гиперактивного ребенка и фиксированная (формальная, стандартная) система оценивания знаний, умений, навыков.**

Гиперактивных детей отличает эмоциональная нестабильность, в связи с этим в силу объективных причин у них быстрее (по сравнению со здоровыми сверстниками) наступает состояние утомления и переутомления, когда дети становятся крайне возбудимыми, расторможенными, подвижными. В связи с неустойчивостью и истощаемостью внимания дети начинают допускать большое количество разнообразных, часто несистемных ошибок при ответах или выполнении письменных работ и как следствие — получают замечания и плохие отметки со стороны учителя.

Ребенок, особенно в начальной школе, воспринимает отметку как отношение к себе в целом, а не как оценку своей работы, и в этом смысле отметка выполняет функцию не регулирования, а санкционирования для ребенка. Детей начинает преследовать боязнь получения плохой отметки, повышается уровень тревожности, снижается самооценка, появляется агрессия как защитная реакция на внешние воздействия. Неконструктивные способы поведения закрепляются, если образовательная среда нечувствительна к особенностям гиперактивных детей. Неудачливость может стать жизненным кредо гиперактивного ребенка: неудачлив в учебе, неудачлив в отношениях со сверстниками, учителями, неудачлив дома и т.п.

Трудности в социальной адаптации могут вызвать у гиперактивных детей вторичные нарушения. Жалобы невротического характера или девиантное поведение у гиперактивных детей встречаются гораздо чаще, чем в среднем по популяции. Чувство вины при ослабленном самоуважении является невротическим. Эти дети склонны отвергать учителей, родителей, родственников, но и среди своих сверстников они чаще всего не пользуются популярностью. В психологической характеристике подростка с историей гиперактивности основными чертами являются отсутствие самоуважения, низкая самооценка, сопровождающаяся болезненным самооправданием, высокая частота девиантного поведения, проблемы идентификации.

Изучая проблему, мы попытались проанализировать влияние системы развивающего обучения на эффективность работы с гиперактивными детьми. Исследование проводилось на базе нескольких школ Красноярска. С помощью гештальт-теста зрительно-моторной координации Л. Бендера и методики запоминания цифр были обследованы 200 учащихся 1–3-х классов. Данные, полученные с помощью психологических методов диагностики, не расходятся с медицинским диагнозом «гиперактивность с дефицитом внимания». Из 200 обследованных у 42 детей установлен синдром гиперактивности с дефицитом внимания (это составляет 21% от общей выборки). Из них 20 детей обучаются по программе развивающего обучения Эльконина — Давыдова, остальные — в других системах обучения. На первом этапе исследования нам было важно отследить динамику успеваемости детей в школе. В табл. 1 представлены показатели успеваемости гиперактивных детей. Нами было выделено три категории успеваемости:

- 1) слабо успевающие дети (обучающиеся на 2 и 3);
- 2) хорошо успевающие дети (обучающиеся на 4 и 5);
- 3) дети, характеризующиеся нестабильностью в обучении (учатся то на 2, то на 5), что не позволяет педагогам объективно оценить уровень знаний ребенка.

**Таблица 1. Показатели успеваемости гиперактивных детей**

Система обучения	Слабо успевающие (2–3), %	Хорошо успевающие (4–5), %	Неровная успеваемость (2 или 5), %
<b>Развивающее обучение</b>	20	60	20
<b>Другие системы обучения</b>	73	18	9

Из таблицы видно, что гиперактивные дети в системе развивающего обучения показывают лучшую успеваемость, нежели в других образовательных системах.

Число детей с неровной успеваемостью свидетельствует о том, насколько система обучения и педагог чувствительны к возможностям ребенка. Низкий показатель, на наш взгляд, говорит о негибкости системы.

На втором этапе нам было важно исследовать динамику учебной мотивации как показатель включенности ребенка в учебный процесс, заинтересованности и причастности ребенка к учебному процессу. Исследование было построено на основе методики Т.В. Нежновой «Беседа об отношении к школе и учению». В зависимости от набранных баллов можно сделать вывод о высокой или низкой учебной мотивации: показатель от 0 до 4 — низкий уровень учебной мотивации; 4–8 — средний уровень учебной мотивации; 8–12 — высокий уровень учебной мотивации.

Обследование проводилось при поступлении ребенка в школу и в середине 3-го класса. Распределение представлено в табл. 2 по классам в «сырых» баллах и в процентном соотношении.

**Таблица 2.** Динамика учебной мотивации гиперактивных детей с 1-го по 3-й класс

Уровни мотивации	Другие системы обучения (было / стало, %)	Система развивающего обучения (было / стало, %)
<b>Высокий</b>	68 (15 чел.) / 9 (2 чел.)	70 (14 чел.) / 65 (13 чел.)
<b>Средний</b>	32 (7 чел.) / 59 (13 чел.)	25 (5 чел.) / 35 (7 чел.)
<b>Низкий</b>	0 (0 чел.) / 32 (7 чел.)	5 (1 чел.) / 0 (0 чел.)

Из данных таблицы видно, что гиперактивные дети, занимающиеся по системе развивающего обучения, в большинстве своем сохраняют интерес к учебе, в то время как в других системах обучения число детей с высоким уровнем образовательной мотивации уменьшилось от 1-го к 3-му классу с 15 человек до 2.

На третьем этапе исследовался эмоциональный фон, который, по нашему мнению, является показателем благополучия ребенка в школе. Если ребенок чувствует себя комфортно, значит, нет нарушений в системе отношений с педагогом, со сверстниками, значит, ребенок положительно относится к школе в целом.

Исследование проводилось с помощью методики «Фейс-тест». По данным нашего исследования, в системе развивающего обучения 96% гиперактивных детей имеют благополучный эмоциональный фон. В других системах обучения лишь 50% гиперактивных детей испытывают положительные эмоции в школе. В качестве проблемных обозначаются сферы отношений с учителем и одноклассниками.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, позволяют предположить, что система развивающего обучения располагает компенсирующими возможностями и развивающими технологиями, не противоречащими возможностям гиперактивных детей, а педагоги, работающие в этой системе, демонстрируют большую чувствительность по отношению к таким детям.

Специально заданные рассогласования в учебном материале в развивающей системе обучения позволяют детям обнаруживать

собственные трудности и дефициты ресурсов, а особым образом организованная работа по преодолению трудностей и поиску необходимых ресурсов показывает собственное движение в освоении предмета. Таким образом, ребенку явлена его положительная динамика, более того, он как бы сам делает открытия. Сталкиваясь с «сопротивлением материала» и прилагая усилия, ребенок не утрачивает интереса, поскольку всякий раз переживает положительные эмоции при самостоятельном преодолении заданного сопротивления. Особое внимание уделяется построению собственного доказательства. Это позволяет ребенку почувствовать собственную значимость, уверенность в своих силах. Дети испытывают интерес к предметному материалу, поскольку постоянная динамика процесса изучения материала и специально организованные трудности поддерживают интерес, в отличие от традиционных форм обучения. Работа не выглядит монотонной и однообразной и требует постоянного включения.

Эффективность работы с гиперактивными детьми во многом зависит от мастерства педагога. Так, учителя, работающие по системе развивающего обучения, чаще воспринимали работу с такими детьми как интересную задачу в первую очередь для себя и пытались решать ее с использованием различных педагогических средств и способов работы. Они, особым образом организовывая пространство вокруг ребенка, включая его в активные формы работы и эксплуатируя его гиперактивность, предлагали задачи на быстроту реагирования, не давали нескольких заданий одновременно, помогали организовать выполнение работы и обязательно показывали детям их успешность, хвалили.

В то же время большинство педагогов традиционных форм обучения воспринимали наличие в классе гиперактивного ребенка как неразрешимую проблему, ссылаясь на физиологические и психологические особенности ребенка или приписывая его поведение отсутствию мотивации к обучению, невоспитанности или лени. Такая позиция педагогов снимает с них всякую ответственность за обучение детей, чье поведение выходит за рамки принятых в школе норм, а действующие установки — «если у ребенка есть трудности в усвоении предметного материала, это проблема самого ребенка», «педагог всегда прав» — создают дополнительные трудности в адаптации детей с гиперактивностью, закрепляют их представления о собственной неуспешности, несостоятельности, формируют чувство вины.

Несмотря на то что симптомы гиперактивности уменьшаются естественным образом по мере взросления ребенка, важно создавать условия, способствующие развитию таких детей, формировать у них позитивное представление о себе и окружающих, уверенность в своих возможностях. При «жесткой» педагогической среде неконструктивные способы поведения гиперактивного ребенка закрепляются. Неудачливость может стать жизненным credo ребенка, что в свою очередь провоцирует те или иные проявления социальной и психологической несостоятельности.

Исследования и разработки этой проблематики продолжают в рамках российско-британского проекта «Здоровье как образовательный результат» по следующим направлениям: эффективное пространство школы, классной комнаты и место гиперактивного ребенка, нормативность отношений и формы работы с импульсивностью в рамках урока, эффективность различных образовательных технологий в работе с гиперактивными детьми.

1. Гиперактивный ребенок // Школьный психолог. 2000. № 4. С. 9–17.
2. Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю. Школьная действительность как препятствующая достижению развивающих эффектов / Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 1996. Ч. 2. С. 29–32.
3. Инденбаум Е.Л., Семенова Н.Б. Психологические критерии диагностики синдрома минимальных мозговых дисфункций // Пути и методы оказания помощи детям с отклонениями в развитии. 1998. С. 16–21.
4. Graham P.J. Poisoning in Childhood // Developmental neuropsychiatry / M. Rutter (ed.). N.Y., 1983.

## Литература

---