**Содержание**

Введение

Глава 1.Наличие креативности у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ.

1. Одаренность. Проблемы развития креативности детей в психолого-педагогической литературе.
2. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста.
3. Синдром гиперактивности с нарушением внимания. Основные проявления и симптомы.

Глава 2. Исследование креативности у детей стершего дошкольного возраста с СДВГ.

* 1. Организация и методы исследования
  2. Результаты исследования.
  3. Анализ результатов методами математической статистики.
  4. Обсуждение полученных результатов.

4. Коррекционные занятия на развития креативности у детей с СДВГ

Выводы

Заключение

Список используемой литературы.

Приложение.

**Введение**

Дошкольный возраст – это важнейший этап развития ребенка. Этот период его приобщения к миру общечеловеческий ценностей, время установления первых отношений с людьми. Вместе с тем детский возраст характеризуется повышенной ранимостью и чувствительностью.

Число новорожденных детей с различными недостатками развития неуклонно растет. Все чаще наблюдаются нарушения психического здоровья, нервно-психические расстройства у детей.

В последние годы достигнуты большие успехи в изучении одной из самых актуальных проблем нейропедиатрии - синдрома дефицита внимания/гиперактивности у детей. Актуальность проблемы определяется высокой частотой данного синдрома в детской популяции и его большой социальной значимостью. Дети с синдромом дефицита внимания имеют нормальный или высокий интеллект. Помимо трудностей обучения, синдром дефицита внимания проявляется двигательной гиперактивностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими. Следует отметить, что синдром дефицита внимания наблюдается как у детей, так и у взрослых. В последние годы доказана его генетическая природа. Совершенно очевидно, что в фокусе научных проблем синдрома дефицит внимания/гиперактивности концентрируются интересы различных специалистов - педиатров, педагогов, нейропсихологов, дефектологов, неврологов. Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями.

В последнее время термин «одаренность» получил вновь общественное признание, так же как и социальная значимость проблемы обучения одаренных детей, что является важным шагом к ее решению. Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Современные дошкольные учреждения оказываются не очень хорошо приспособленными для тех, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей, так как сложно перестроить систему обучения, изменить отношение педагогов к «нестандартным» детям, дошкольные учреждения испытывают особые потребности в программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей.

Креативное (творческое) мышление – замечательная способность, которая может не только обогатить нашу жизнь, но и перенести нас в другую реальность или вооружить иным взглядом на мир. В некоторых источниках научной литературы гиперактивность относят к одной из разновидности одаренности.

В своей работе я хочу исследовать и сравнить уровень креативности у условно здоровых детей и детей с СДВГ старшего дошкольного возраста. А так же провести целевые занятия по развитию креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ.

Объект: креативность.

Предмет: креативность у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ.

Цель: Изучить уровень креативности у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме креативности.
2. Провести теоретический анализ литературы по проблеме СДВГ.
3. Исследовать уровень креативности у детей дошкольного возраста.
4. Провести сопоставимый анализ.

Гипотеза.

1. Уровень креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ выше, чем у условно здоровых детей.
2. Целевые занятия по развитию креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ будут способствовать повышению уровня креативности.

Методический инструментарий:

1. Тест дивергентного (творческого) мышления (Вильямс).
2. Е. Туник: тест дивергентного (творческого) мышления.
3. Анкеты для педагогов и для родителей, разработанные И.П. Брязгуновым и Е.В. Касатиковой.

1. Одаренность. Проблемы развития креативности детей в психолого-педагогической литературе.

История развития исследований и практики обучения одаренных и талантливых детей в нашей стране, начиная с дореволюционного периода, прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. Эти исследования охватывали всю систему проблем и задач, разрабатываемых и в наши дни: теоретические проблемы психологии одаренности, проблемы диагностики, разработку принципов и методов развития и обучения одаренных и талантливых детей. На начальном, дореволюционном (1909—1917), и первом послереволюционном (1920—1936) этапах эти исследования были включены в систему международных и европейских исследований, находились на уровне мировой науки, а некоторые из них характеризовались достаточной степенью оригинальности (например, исследования и методы диагностики Г. И. Россолимо).

Исследования одаренности прошли пять основных этапов, соответствующих уровню психологических знаний об одаренности, общих представлений о психическом развитии ребенка, основаниях дифференциации (и диагностики) одаренности, проявлении одаренности в процессе обучения и социальной жизни. По мере развития научных знаний и их реализации в обучении и социальной жизни эти исследования и практика становились все обширнее, а в настоящее время приобрели статус государственной политики в наиболее развитых странах Америки, Европы и Азии. Естественно, что каждый из этапов внес свой значимый вклад в теорию и практику, а некоторые из исследований составили существующие до настоящего времени самостоятельные направления в общей системе исследований и практики развития одаренности. [39].

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одаренного ребенка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одаренные, талантливые дети и молодежь — это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

В начальную школу приходят дети, которых можно отнести к категории одаренных. И, как показывает практика, отношение к ним далеко не однозначное. Оно колеблется от искреннего восхищения и реальной поддержки до непонимания и холодного отвержения ребенка, а что еще страшнее — равнодушия и неверия в его способности. Существует множество причин этого. Большая часть причин непонимания или негативного отношения к одаренному ребенку связана с психолого-педагогической неграмотностью взрослых, в первую очередь педагогов и родителей одаренных детей. Они не видят, что именно этот ребенок отличается по ряду очень значимых признаков от других детей. Им незнакомы психические и личностные особенности одаренных детей, а также проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, воспитания, развития. Часто взрослые не имеют представления, как помочь ребенку сохранить свой дар, не разрушив его личность, и преодолеть то, что препятствует самореализации детской одаренности.

Каждому ребенку нужна забота, внимание, поддержка. Одаренным же детям все это необходимо еще в большей степени в силу их особого психического склада.

Мы видим, что в последнее десятилетие наше государство активизирует силы общества на решение тех проблем, которые препятствуют реализации детской одаренности. Принимаются специальные программы: Федеральная программа «Одаренные дети», на региональном уровне «Одаренные дети Алтайского края», «Одаренные дети г. Барнаула». Они направлены на оказание помощи и поддержки детям с необычно высоким потенциалом способностей.

Учеными нашей страны разработана «Рабочая концепция одаренности» (2002). Она дает единую теоретическую базу для решения ключевых проблем одаренности. Наиболее важные вопросы поднимают на страницах книг и журналов ведущие отечественные специалисты Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, B.C. Юркевич, Н.Б. Шумакова, М.А. Холодная, А.А. Мелик-Пашаев, Е.И. Щебланова, В.Н. Дружинин и др.

По мнению профессора М.А. Холодной [41], суть проблемы одаренности фокусируется в факте: не всякий одаренный ребенок превращается в одаренного взрослого человека и не всякий одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком [43].

Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными.

Познание.

В сфере опережающего развития познания обычно отмечается следующее.

Существуют особые «сензитивные» периоды, когда дети «впитывают» все окружающее. Они способны заниматься несколькими делами сразу. В своей широкой программе исследования одаренных шестилетних детей Бертон Уайт (1971) обнаружил, что лучшим предвестником их учебных успехов была способность в 3-летнем, возрасте следить одновременно за двумя или более происходящими вокруг событиями.

Такие дети очень любопытны: «А как это устроено?», «Почему так происходит?», «Что будет, если изменить условия?». Им необходимо активно исследовать окружающий их мир. Одаренный ребенок часто не терпит каких-либо ограничений на свои исследования. По мнению Жана Пиаже (1952), функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для мозга так же естественно учиться, как для легких дышать.

Стремление человека к познанию и стимулированию разума - такая же насущная необходимость, как голод и жажда. А скука - самое неприемлемое состояние для человеческого организма. Если вы чем-то глубоко увлечены, вы забываете о голоде и усталости. А если вам скучно и нечем себя занять, вы будете искать любой источник информации - вплоть до обрывка старой газеты. Ученые утверждают, что у одаренных и талантливых детей биохимическая и электрическая активность мозга повышена. Их мозг отличается громадным «аппетитом» - да еще и способностью «переваривать» интеллектуальную пищу.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков («перескакивания» через этапы) и присуща исключительно одаренным детям. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей. Эта своего рода кнопка все время готова к действию.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением, свойственным одаренным детям.

Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умения ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей. Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отключаться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ. В этом заключается зерно будущих конфликтов в классе (большинство учителей начальной школы ориентируются на детей с «низким порогом отключения», то есть предпочитают отвечать на собственные вопросы, будучи уверены, что дети не смогут найти правильный ответ).

У некоторых одаренных детей явно доминируют математические способности, подавляющие интерес к чтению. Один мальчик в 5-летнем возрасте в уме перемножал трехзначные цифры быстрее, чем взрослый с помощью карандаша и бумаги. В то же время малыш не проявлял никакого интереса к чтению и упрямо сопротивлялся всем усилиям взрослых. Психологическое тестирование выявило, что IQ (коэффициент интеллекта, то есть количественный показатель уровня интеллектуального развития, обычно у среднего человека IQ равен 90-100 баллам) у него необычайно высок (более 200 баллов). Разумеется, он умел читать, но это занятие не увлекало его [10]. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу. Завершение какого-нибудь инженерного сооружения в песочнице или плотины на ручейке для него гораздо более важно, чем время обеда или неминуемый дождь. В силу небольшого жизненного опыта такие дети часто делают предприятия, с которыми не могут справиться. Им необходимо понимание и некоторое руководство со стороны взрослых, не следует акцентировать внимание на их неудачах, лучше попробовать вместе еще раз [10].

Психосоциальные аспекты

В сфере психосоциального развития одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты.

Сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Личные системы ценностей у маленьких одаренных детей очень широки. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу. Всепроникающее око телевидения приносит в наши дома картины далеких проблем, а юные одаренные зрители ждут, а иногда и требуют, чтобы их родители что-нибудь сделали для голодающих в Африке, для беженцев из Юго-Восточной Азии, да и сами они для этого готовы разбить свои копилки.

Обычно дети в возрасте от 2 до 5 лет не могут четко развести реальность и фантазию. Особенно ярко это проявляется у одаренных детей. Они настолько прихотливы в словесном раскрашивании и развитии действенных фантазий, настолько сживаются с ними, буквально «купаясь» в живом воображении, что порой учителя и родители демонстрируют излишнюю озабоченность по поводу способности ребенка отличать правду от вымысла. Это яркое воображение рождает несуществующих друзей, желанного братика или сестренку и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую. Спустя много лет многие из них как в работе так и в жизни сохраняют элемент игры, изобретательность и творческий подход качества, которые столько дали человечеству и в материальном, и в эстетическом развитии.

Одной из наиболее важных черт для внутреннего равновесия одаренного человека является хорошо развитое чувство юмора. Талантливые люди обожают несообразности, игру слов, «подковырки», часто видя юмор там, где сверстники его не обнаруживают. Юмор может быть спасительной благодатью и здоровым щитом для тонкой психики, нуждающейся в защите от болезненных ударов, наносимых менее восприимчивыми людьми.

Одаренные малыши постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока «не по зубам». С точки зрения их развития такие попытки полезны. Но поскольку одаренные дети в некоторых вещах делают успехи, недостижимые для большинства их ровесников, родители таких детей (а через них и сами дети) склонны ожидать такой, же легкости во всех своих начинаниях. Исследования показывают, что страхи маленьких детей обычно лишены реализма. Родителям выросших в городе шестилеток трудно понять, отчего их дети больше всего боятся львов или тигров, а вовсе не автомобилей, которые для них представляют гораздо более реальную опасность. Для одаренных же детей, как правило, характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникающему вокруг них.

В дошкольные годы одаренные дети являются возрастными эгоцентристами в своем толковании событий и явлений. Эгоцентризм - термин, данный нам Пиаже, - помогает понять качественные различия между интуитивным, анимистическим восприятием дошкольников и более рациональным, ориентированным на конкретную реальность воззрением старших детей. Таким образом, одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя, что подтверждают многие исследования. Наиболее полезным с точки зрения формирования здорового самовосприятия и чувства полноценности является общение с такими же одаренными детьми, причем с самого нежного возраста. Семьи, где принято помогать друг другу и где родители, братья и сестры вместе занимаются всеми делами, также укрепляют позитивное самовосприятия каждого ребенка.

Физические характеристики одаренности

Существуют два соперничающих стереотипа физических характеристик одаренных детей. Первый - это тощий, маленький, бледный «книжный червь» в очках. Другой же - говорит нам, что одаренные дети выше ростом, крепче, здоровее и красивее, чем их ординарные сверстники. Но если мы расширим диапазон определения, для того чтобы включить все разнообразие одаренности и избежать социальных и культурных предубеждений стандартного тестирования, мы увидим, что физические характеристики одаренных детей столь же разнообразны, как и сами дети. Нет никакого смысла делать стереотипные обобщения относительно роста, веса, здоровья или внешности одаренных детей. Они достаточно привлекательны и своим разнообразием.[58].

Замечено, что талантливых взрослых людей отличает очень высокий энергетический уровень и довольно низкая продолжительность сна. Но только ли талантливым взрослым это свойственно? Большинство опрошенных родителей утверждает, что их одаренные дети в младенчестве спали меньше и слишком рано отказались от дневного сна. Такие рассказы настолько обычны, что рождают гипотезу о генетическом, метаболическом обосновании такого поведения.

Тонкая моторная координация, навыки ручной работы и координация между визуальным восприятием и механическим движением гораздо более связаны с возрастом и обычно не так развиты, как познание. Руки ребенка нуждаются в тренировке и в массе возможностей попрактиковаться в том или ином деле. Резать или клеить может быть гораздо труднее, чем вычитать или складывать, а писать может быть сложнее, чем читать или говорить. Такая неровность в сравнении с нормами развития часто ведет к раздражению и к росту зависимости в поведении ребенка. В составлении ранних программ обучения для одаренных детей требуется точная индивидуализация с тем, чтобы не допустить отвращения к основным навыкам, которое может остаться у ребенка на всю жизнь.

Проблемы развития креативности детей в психолого-педагогической литературе.

В психолого-педагогической литературе понятие креативность чаще всего связывается с понятием творчество, рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют креативность через свойства личности, ее способности [9; 22].

В характеристике понятия креативность обращаются как психологи так и педагоги.

В "Педагогике" Сластенина под креативностью понимается способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. К данному понятию автор обращается в связи с характеристикой современных подходов к образованию, поскольку основным требованием сегодня является развитие творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной. Психологи, при характеристике креативности, указывают на проблему способностей и чаще всего креативность рассматривают как общую творческую способность, процесс преобразования знаний. При этом они утверждают, что креативность связана с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез (Выготский Л. С., Пономарев Я. А., Давыдов В. В., Шмелев А. Г.). Среди предпосылок и оснований, характерных для проявления креативности, отечественные психологи выделяют персептивные особенности личности, обладающие творческим потенциалом, которые выражаются в необыкновенной напряженности внимания, огромной впечатлительности, восприимчивости. К числу интеллектуальных проявлений относят интуицию, могучую фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей подчеркивают уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность. Особенности мотивации деятельности усматривают в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе. Специфическая черта творца характеризуется как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [44; 37]. В отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется творческостью. Но это не говорит о том, что отечественные исследователи не обращаются к данной проблеме, они рассматривают ее в связи с развитием творчества, творческой деятельности, творческого воображения, творческой личности.

Так Л. С. Выготский, обращаясь к творчеству, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства.

В работах Пономарева Я. А. отмечается, что к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий, что позволяет ему ассимилировать нужным образом сумму специальных знаний той или иной области деятельности, необходимой для ее дальнейшего развития, а также востребовать личностные качества, без которых не возможно подлинное творчество [44]. Обращаясь к вопросу о том, что является критерием творчества человека, что обеспечивает творчество, многие исследователи указывают на воображение (Выготский Л. С., Кабалевский Д. и др.). Хотя в психологии существует и другой взгляд, утверждающий, что центральным компонентом творчества является познавательная активность человека (Матюшкин), для нас важна точка зрения, в которой утверждается, что творчество обеспечивается развивающимся воображением и, соответственно, креативность во многом зависит от воображения [9] поэтому мы обращаемся к этой характеристике.

В философском словаре под воображением (фантазией) понимается психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Различают воображение воссоздающее и творческое. Воссоздающим воображением называют процесс создания образа предмета по его описанию, рисунку или чертежу. Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не дает непосредственно и немедленно объективного продукта.

Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, так как этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение.

Различные аспекты проблемы воображения отражены во многих педагогических и психологических исследованиях (Л. С. Выготский, Д. Б.Эльконин, А. В.Запорожец, А. И. Леонтьев, А. В.Петровский, Д. В. Менджерицкая и др). Так, концепция Л. С. Выготского строится на понимании воображения как творческой деятельности, основывающейся на "комбинирующей способности мозга" [9].Отсюда продукты творческой деятельности выступают как "кристаллизованное воображение".

Л. С. Выготский выделил четыре формы, связывающие воображение с действительностью:

1. Воображение опирается на опыт, новое создается из элементов действительности. "Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображения".

2. Воображение выступает как средство расширения опыта. Это "высшая форма связи" воображения с реальностью, которая возможна "только благодаря чужому или социальному опыту".

3. Эмоциональная связь, которая проявляется двояко:

1) Воображение руководствуется эмоциональным фактором - внутренней логикой чувств, "чувства влияют на воображение". Это "наиболее субъективный, наиболее внутренний вид воображения".

2). Воображение влияет на чувства, проявляется "закон эмоциональной реальности воображения".

4. "Воображение становится действительностью", когда оно кристаллизируется", "воплощается", начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Это "полный круг" творческой деятельности воображения, возможный также и для "субъективного воображения", опирающегося на эмоции.

Исходя из исследований отечественных и зарубежных авторов творчество, как и способность к нему, выраженная понятием креативность, развивается. Развитие осуществляется вместе с развитием личности и интеллекта. По этому нашей задачей в данном параграфе и является рассмотрение креативности в детстве. Развитие креативности тесно связано, как было показано выше, с развитием воображения ребенка, поэтому мы остановимся на развитии воображения у дошкольников.

Как показывают исследования Л. С. Выготского, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом [7; 9].Отсюда автор делает вывод о необходимости" расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности…". Развитие воображения в детском возрасте зависит не только опыта, но и от потребностей и интересов (в которых эти потребности выражаются); от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности; от воплощения продуктов воображения в материальную форму; от технического умения; от традиций (развитие тех образцов творчества, которые влияют на человека), а также от окружающей среды ("стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды"). Детское воображение имеет образный характер, его функционирование – это особого типа переструктурирование образов, которое осуществляется через способность отчленять свойства образа от других его свойств и переносить на другой образ [9]. Воображение проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию, пополнению, переструктурированию опыта. Так происходит обобщение опыта деятельности, которое у ребенка выражается в способности комбинирования. Важную роль в процессе комбинирования играет основной механизм мышления, анализ через синтез, т.к. преобразование объекта осуществляется на основе новых свойств объекта через включение его в новые связи с другими предметами [50].

А. В. Петровский выделяет такие приемы комбинирования в воображении: соединение частей разнородных объектов и изменения количества частей предмета и смещения. Подобные, присущие детям приемы воображения, называет и Я. А.Дудецкий – включение объекта в новую ситуацию, изменение условий действия объекта, одушевление неживой природы, придание объекту несвойственных ему качеств.

В исследованиях О.М. Дьяченко установлено, что воображение у дошкольников имеет два компонента: порождение общей идеи и составление плана реализации этой идеи. Автор отмечает, что при построении нового образа дети трех-пяти лет используют в основном элементы реальности, в отличии от них дети шести-семи лет строят образ уже в процессе свободного оперирования представлениями [14].

Таким образом, обращаясь к характеристике креативности, исследователи характеризуют ее как творческую способность, проявление и развитие которой связано с развитием воображения, фантазии. Психологи утверждают также, что развитие креативности качественно меняет личность человека. Поэтому логично обращение исследователей к рассмотрению креативности как свойство личности. Личность – термин, обозначающий:

1) Человеческого индивида как субъекта отношений и социальной деятельности или

2) Устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности [45].

Согласно взглядам Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и других авторов личность рассматривается как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества. Креативность – характеристика личности, свидетельствующая о способности личности к творчеству.

Поэтому ряд исследователей, как отечественных, так и зарубежных, определяют креативность как способность или свойство личности (Л. С. Выготский, Гилфорд, Торранс). Так, Е.П. Торранс под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии и т.д. Автор считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [2]. Фромм понятие креативности трактует, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [40].

В ряде исследований креативность связывают с интеллектом (Ж. Плаже, В. Штерн). Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В некоторых психологических концепциях интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Плаже ). Попытка изучения продуктивных творческих компонентов интеллекта была предпринята представителями гештальт-психологии (М. Вертхеймер, В. Келер), разработавшими понятие инсайта.

Существует как минимум три основных подхода к, отношению интеллекта и креативности [42]. Представители первого подхода утверждают, что как таковой креативности нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация ценности, личностные черты (А. Дж. Танненбаум, А. Маслоу, О. Б. Богоявленская и др.). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость суждений в неопределенных и сложных ситуациях. Другой подход предполагает характеристику креативности как творческой способности, которая является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарев). В более "мягком" варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция, т. е. связь. Третий подход строится на связи уровня развития интеллекта и уровня творческих способностей. Эту точку зрения разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, А. Термен и др.). В концепции Торренса, названной "теория интеллектуального порога", автор считает, что интеллект и креативность образуют единый фактор, поэтому, чем выше коэффициент интеллекта, тем выше творческая способность.

Многие отечественные исследователи обращались к определению критериев креативности в связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности: в речевой, изобретательной, музыкальной. Для большинства авторов характерно выделение среди критериев оригинальности, вариативности, гибкости и многих других, что объединяет исследователей (Т. Г. Комарова, Р. Г. Казакова, Н. А. Витлугина и др.). Так, О. М. Дьяченко к основным критериям проявления творческого воображения у дошкольников относит:

1. Оригинальность выполнения детьми творческих задач.

2. Использование такого реструктурирования образов, при котором образы одних объектов применяются в качестве деталей для построения других [10].

Зарубежные исследователи также пытались охарактеризовать критерии креативности (Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд и др.). Такие попытки были предприняты даже раньше, чем в отечественной психологии. Так Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

1) Оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

2) Семантическая гибкость – способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование;

3) Образная адаптативная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4) Семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности.

Позже Дж. Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

1) Способность к обнаружению и постановки проблем;

2) Способность к генерированию большого числа идей;

3) Гибкость – способность к продуцированию различных идей;

4) Оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

5) Способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

6) Способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [42].

Примеры показателей Дж. Гилфорда свидетельствуют о том, что автор делает акцент на связи как с интеллектом, так и личностью.

Джон Гауэн рассматривает креативность в связи с проблемой одаренности детей. С этих позиций автор не только дает определение креативности, но и выделяет ее критерии, которые важны для нашей исследовательской работы. Джон Гауэн считает, что одной из сфер одаренности является креативность. Такой ребенок чрезвычайно пытлив и любознателен, способен с головой уходить в интересующие его знания, работу; демонстрирует высокий энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес к множеству разных вещей); часто делает все по-своему (независим, некомфортен); изобретателен в изобразительно деятельности, в играх, в использовании материалов и идей; часто высказывает много разных соображений по поводу конкретной ситуации; способен по разному подойти к проблеме или к использованию материалов (гибкость); способен продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат; он склонен к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх [40].

Таким образом, проведенный в данной главе анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил нам выяснить, что креативность – это способность к творчеству. В данном случае творчество понимается широко, с позиции личностного подхода, который позволяет трактовать творчество как явление развивающиеся и соответственно с ним развивается креативность. Исследования психологов и педагогов позволяют нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника. Опираясь на исследования Л. С. Выготского, мы можем утверждать, что центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению.

**2. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста**

Поступление ребенка в школу ставит целый ряд задач перед психологами педагогами в период работы с будущими первоклассниками:

- выявить уровень его готовности к школьному обучению и индивидуальные особенности его деятельности, общения, поведения, психологических процессов, которые необходимо будет учесть в процессе обучения;

- по возможности компенсировать возможные пробелы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптации;

- спланировать стратегию и тактику обучения будущего первоклассника с учетом его индивидуальных возможностей.

Решение задач требует глубокой проработки психологических особенностей современных первоклассников, которые приходят в школу в 6 – 7 лет с разным «багажом», представляющих совокупность психологических новообразований предыдущего возрастного этапа – дошкольного детства.

Особенности возрастного этапа 6 – 7 лет проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Сенсорное развитие старшего дошкольника характеризуется совершенствованием его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Существенно снижаются пороги всех видов чувствительности. Зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим, взрастают целенаправленность, правомерность, Управляемость, осознанность восприятия, устанавливаются взаимосвязи восприятия с речью и мышлением, и, как следствие, восприятие интеллектуализируется [5]. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных разновидностях свойств и отношений. Нормально развитой ребенок к шестилетнему возрасту уже может правильно обследовать предметы, соотносить их качества с эталонами формами, цветами, размерами и т. д. [37]. Усвоение системы общественно выработанных сенсорных эталонов, овладение некоторыми рациональными способами обследование внешних свойств предметов и основанная на этом возможность дифференцированного восприятия окружающего мира свидетельствуют о том, что ребенок достиг необходимого уровня сенсорного развития для поступления в школу.

Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитие мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к дицентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности, совершенствовании возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени оперируется на основании определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

Для мышления детей 6 - 7 лет характерны следующие особенности, которые могут использоваться в качестве диагностических признаков достижения ребенком готовности к обучению в школе, с точки зрения его интеллектуального развития:

- ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным;

- освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимания причинности явления;

- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;

- появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения; возрастает планомерность мышления;

- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы;

- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

Таким образом в основе ориентации ребенка в старшем дошкольном возрасте лежат обобщенные представления. Но ни они, ни сохранение сенсорных представлений и т. п. не возможны без определенного уровня развития памяти , которая, по мнению Л. С. Выгодского, стоит в центре сознания в дошкольном возрасте [38].

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Одним из главных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. важной особенностью этого возраста является и то обстоятельство, что перед ребенком в 6 – 7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связанно с тем, что старший дошкольник начинает различать приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. таким образом, к 6 – 7 лет структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значимым развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Внимание дошкольника еще носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связанно с ориентировкой во внешней среде, эмоциональном отношении к ней. С возрастом значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость внимания, складываются элементы произвольности в управлении внимания на основе развития планирующей функции речи и познавательных процессов; внимание становится опосредованным; появляются элементы послепроизвольного внимания.

Соотношение произвольной и непроизвольной форм, аналогичное памяти, отмечается и в такой психической функции, как воображение. Воображение постепенно приобретает произвольный характер: ребенок умеет создать замысел, спланировать его и реализовать. Большой скачек в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и наличие предметов – заместителей. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов; воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [5].

При всей важности познавательного развития ребенка 6 – 7 лет его гармоничное становление не возможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

Дошкольное детство – период, когда эмоции, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им специфическую окраску и выразительность. Дошкольники отличаются интенсивностью и мобильностью эмоциональных реакций, непосредственности в проявлении своих чувств, быстрой смены настроения. Однако к концу дошкольного детства эмоциональная сфера ребенка изменяется – чувства становятся более осознанными, обобщенными, разными, произвольными, внеситуативным; формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические, которые у шестилетних детей нередко становятся мотивом поведения.

Для семилетнего ребенка, переживающего кризис семи лет, по мнению Л. С. Выготского, в большей мере характерны манерность, вертлявость, некоторая натянутость, немотивированное паясничание, Что связанно с утратой детской непосредственности, наивности и возрастанием произвольности, усложнением эмоций, обобщением переживаний («интеллектуализация аффекта») [9].

На протяжении дошкольного детства развивается и эмоциональные процессы, осуществляющие регуляцию детской деятельности. Основные новообразования в эмоциональной сфере ребенка 6 – 7лет, на которые необходимо обращать особое внимание, в том числе и при диагностике психологической готовности к школе, приведены ниже:

1. изменение содержания аффектов, выражающееся, прежде всего, в возникновении особых форм сопереживаний, чему способствует развивающаяся эмоциональная децентрация.

2. Изменение места эмоций во временной структуре деятельности по мере усложнения и отделения начальных ее компонентов от конечных результатов (эмоции начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи). Такое «эмоциональное предвосхищение» А.В.Запорожец и Я.З. Неверович связывают и с возникающей деятельностью эмоционального воображения [22].

Я. Л. Коломинский и Е. А. Пинько при рассмотрении развития эмоциональной сферы старшего дошкольника обращают внимание на его тесную связь формирующейся волей ребенка.

3. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, принять определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты ; выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознаны, удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью выполнения.

Рассматривая произвольное поведение в качестве одного из основных психологических новообразований дошкольного возраста, Д. Б. Эльконин определяет его как поведение, опосредованное определенным представлением.

Ряд исследователей (Г. Г. Кравцов, Н .А. Сеиаго) считают , что развитие произвольности в старшем дошкольном возрасте идет по трем уровням, которые имеют периоды «перекрытий»:

- формирование двигательной произвольности;

- уровень произвольной регуляции собственно высших психических функций;

- произвольная регуляция собственных эмоций [51].

При этом стоит отметить , что , по данным Н. И. Гуткиной, семилетние дети имеют более высокий уровень развития произвольности ( работа по образцу. сенсомоторная координация) по сравнению с шестилетними, соответственно, семилетние дети лучше готовы к школе по данному показателю готовности к школе [11].

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формирование соподчинения мотивов, придающего общую направленность поведение ребенка, являющимися, в свою очередь, одним из основных психологических новообразований дошкольного возраста. Принятие наиболее значимого на первый момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающее желание. в этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий значимым взрослым.

Необходимо отметить, что к старшему возрасту дошкольному возрасту происходит развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время старший дошкольник становится все более активным в поиске новой информации. Н. И. Гуткина, сравнивая мотивы детей 6 и 7 лет, отмечает, что значимых различий в степени выраженности познавательного мотива у шестилеток и семилеток нет, что свидетельствует о том, что по данному параметру психического развития шестилетние и семилетние дети могут рассматриваться как одна возрастная группа [12].

Существенное изменение претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих.

Становление мотивационной сферы, соподчинение, развитие познавательной мотивации, определенного отношения к школе теснейшим образом связанны с развитием самопознания ребенка, переходом его на новый уровень, с изменением его отношения к себе; у ребенка появляется осознание своего социального «Я». Возникновение этого новообразования в значительной степени определяет как поведение, деятельность ребенка, так и всю систему отношений его действительности, в том числе к школе, взрослым и т. д. Как заметил Л. И Божович, исследуя проблему «кризиса семи лет», осознание своего социального «Я» и возникновение на этой основе внутренней позиции, т. е. целостного отношения к окружающему и к самому себе, которое выражает новый уровень самосознания и рефлексии, пробуждает соответствующие потребности и стремления ребенка, в том числе и потребность выйти за рамки своего привычного детского образа жизни, занять новое, боле значимое место в обществе [21].

Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учится и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божовичем внутренней позицией школьника, которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению [12].

При этом, как отмечала в своем исследовании Н. И. Гуткина, внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена у семилетних детей, чем у шестилетних, что говорит о невозможности рассмотрения семилеток и шестилеток как единой возрастной группы по данному параметру развития мотивационной сферы [12].

Рассматривая возникновение личностного сознания, нельзя не упомянуть о развитии самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими детьми. Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается [49]. Развитие умения адекватно оценивать себя в значительной степени обусловлено возникшей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения.

Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними [6].

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на систему «ребенок - учитель» и «ребенок - родитель». Системе «ребенок - учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношение ребенка к детям. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В настойчивом стремлении стать школьником, обнаруживаемом у детей к концу дошкольного возраста, находят свое воплощение ведущие потребности ребенка: познавательная потребность, выражающаяся в стремлении учится, приобретать новые знания и умения, и потребность в общении, принимая форму желания выполнять важную общественную значимую деятельность. Все требования, связанные с учением или положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Хотя санкции взрослого практически не меняются, учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей [6].

Социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, которая называется учебной деятельностью

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность не дана ему в готовой форме. В постоянной учебной деятельности заключается задача начальной школы. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельностью. Поскольку мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, мотив постепенно начинает терять силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Хотя мотив к общественно необходимой деятельности, в принципе, остается, побуждать к учению должно то содержание, которому учат в школе, считал Д. Б. Эльконин. Необходимо формировать учебную мотивацию [38].

Если удается сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связанны с позицией школьника, осуществлением обшественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Только таким образом наполняются содержанием широкие социальные мотивы, конкретно связанные с деятельностью, которая осуществляется школьником. Позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя и тем самым совершающего общественно значимую деятельность.

Охарактеризованные мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Отличие от познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого предмета.

Познавательные интересы удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержаться в рассказах книг для чтения. Все эти сведения приобретаются по ходу встреч с теми или иными явлениями действительности, т. е. стихийно. В школе способ приобретения знаний отличается систематичностью, и то, примет ли ребенок этот новый способ, будет завесить от его готовности к школе.

В исследовании Л. И. Божович новообразование, возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста или в период кризиса 7 лет и представляющее собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми и на новом уровне («внутренняя позиция школьника»), было предложено в качестве низшего актуального уровня психологического развития, необходимого и достаточного для начала обучения в школе. Именно сочетание этих двух потребностей позволяет ребенку включится в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика [12].

Однако, как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать.

В случаи доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию – позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его прежде всего интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, т. е. как он должен исполнять роль ученика. Такой первоклассник полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребности в общении на новом уровне.

Такая мотивационной сферы позволяет ученику успешно справится со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Если у этому времени к ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него возникнут новые социальные мотивы типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим.

Детей, мотивационная сфера обучений которых больше представлена познавательным мотивам, скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний, Эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу.

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не следует забывать о том, что таким образом создается некая абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного мотива почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [12].

**3. Синдром гиперактивности с нарушением внимания. Основные проявления и причины возникновения**

Синдром дефицита внимания/гиперактивности - дисфункция центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга), проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов.

Термин "синдром дефицита внимания" был выделен в начале 80-х годов из более широкого понятия "минимальной мозговой дисфункции". История изучения минимальной мозговой дисфункции связана с исследованиями Е. Kahn и соавт. (1934), хотя отдельные исследования проводились и ранее. Наблюдая детей школьного возраста с такими нарушениями поведения, как двигательная расторможенность, отвлекаемость, импульсивность поведения, авторы высказали предположение, что причиной данных изменений является повреждение головного мозга неизвестной этиологии, и предложили термин "минимальное мозговое повреждение". В дальнейшем в понятие "минимальное мозговое повреждение" были включены и нарушения обучения (трудности и специфические нарушения в обучении навыкам письма, чтения, счета; нарушения перцепции и речи). Впоследствии статическая модель "минимального мозгового повреждения" уступила место более динамичной и более гибкой модели "минимальной мозговой дисфункции".

В 1980 г. Американской ассоциацией психиатров была разработана рабочая классификация - DSM-IV (the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition), - согласно которой случаи, описанные ранее как минимальная мозговая дисфункция, предложено рассматривать как синдром дефицита внимания и синдром гиперактивности. Основной предпосылкой явился тот факт, что наиболее частые и значимые клинические симптомы минимальной мозговой дисфункции включали нарушение внимания и гиперактивность. В последней классификации DSM-IV данные синдромы объединены под одним названием "синдром дефицита внимания/гиперактивности". В МКБ-10 синдром рассматривается в разделе "Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте" в подразделе "Нарушение активности и внимания" (F90.0) и "Гиперкинетическое расстройство поведения" (F90.1).

Частота синдрома дефицита внимания/гиперактивности, по данным разных авторов, варьирует от 2,2 до 18% у детей школьного возраста. Подобные различия объясняются несоблюдением четких критериев диагноза. Согласно данным Американской ассоциации психиатров, синдромом дефицита внимания/гиперактивности страдают около 5% детей школьного возраста. Практически в каждом школьном классе есть по крайней мере один ребенок с данным заболеванием. В исследовании Н.Н. Заводенко и соавт. [15] частота синдрома дефицита внимания у школьников составила 7,6%. Мальчики страдают в 2 раза чаще девочек.

Классификация. Согласно DSM-IV выделяют 3 варианта течения синдрома дефицита внимания/гиперактивности в зависимости от преобладающих клинических симптомов:

- синдром, сочетающий дефицит внимания и гиперактивность;

- синдром дефицита внимания без гиперактивности;

- синдром гиперактивности без дефицита внимания.

Некоторые исследователи подвергают сомнению объединение синдрома дефицита внимания и синдрома гиперактивности, так как до 40% всех больных страдают только дефицитом внимания без гиперактивности. Дефицит внимания без гиперактивности чаще наблюдается у девочек.

Синдром дефицита внимания может быть как первичным, так и возникать в результате других заболеваний, то есть иметь вторичный или симптоматический характер (генетически детерминированные синдромы, психические заболевания, последствия перинатальных и инфекционных поражений центральной нервной системы).

Этиология изучена недостаточно. Большинство исследователей предполагают генетическую природу синдрома. В семьях детей с синдромом дефицита внимания/гиперактивности нередко имеются близкие родственники, имевшие в школьном возрасте аналогичные нарушения [67]. Для выявления наследственной отягощенности необходим длительный и подробный расспрос, так как трудности обучения в школе взрослыми людьми сознательно или бессознательно "амнезируются". В родословных детей с синдромом дефицита внимания/гиперактивности также часто прослеживается отягощенность по обсессивно-компульсивному синдрому (навязчивые мысли и принудительные ритуалы), тикам и синдрому Жиль де ля Туретта. Вероятно, существует генетически детерминированная взаимосвязь нейромедиаторных нарушений в головном мозге при данных патологических состояниях.

Предполагается, что синдром дефицита внимания/гиперактивности детерминируется мутациями 3 генов, регулирующих дофаминовый обмен - гена D4 рецепторов, гена D2 рецепторов и гена, ответственного за транспорт дофамина [61]. S. Faraone, J. Biederman [61] обсуждается гипотеза, что носителями мутантного гена являются дети с наиболее выраженной гиперактивностью.

Наряду с генетическими, выделяют семейные, пре- и перинатальные факторы риска развития синдрома дефицита внимания/гиперактивности. К семейным факторам относят низкое социальное положение семьи, наличие криминального окружения, тяжелые разногласия между родителями. Особенно значимыми считаются нейропсихиатрические нарушения, алкоголизация и отклонения в сексуальном поведении у матери [67]. Пре- и перинатальные факторы риска развития синдрома дефицита внимания включают асфиксию новорожденных, употребление матерью во время беременности алкоголя, некоторых лекарственных препаратов, курение.

Предполагается, что в основе патогенеза синдрома лежат нарушения активирующей системы ретикулярной формации, которая способствует координации обучения и памяти, обработке поступающей информации и спонтанному поддержанию внимания. Нарушения активирующей функции ретикулярной формации, по всей видимости, связаны с недостаточностью в ней норадреналина [61]. Невозможность адекватной обработки информации приводит к тому, что различные зрительные, звуковые, эмоциональные стимулы становятся для ребенка избыточными, вызывая беспокойство, раздражение и агрессивность. Нарушения в функционировании ретикулярной формации предопределяют вторичные нарушения нейромедиаторного обмена головного мозга. Теория о связи гиперактивности с нарушениями обмена дофамина имеет многочисленные подтверждения, в частности, успешность терапии синдрома дефицита внимания/гиперактивности дофаминергическими препаратами. Возможно, что нарушения нейромедиаторного обмена, приводящие к гиперактивности, связаны с мутациями в генах, которые регулируют функции дофаминовых рецепторов. Отдельные биохимические исследования у детей с синдромом дефицита внимания/гиперактивности свидетельствуют, что в головном мозге нарушается обмен не только дофамина, но и других нейромедиаторов - серотонина и норадреналина.

Помимо ретикулярной формации, важное значение в патогенезе синдрома дефицита внимания/гиперактивности имеет, вероятно, дисфункция лобных долей (префронтальной коры), подкорковых ядер и соединяющих их проводящих путей [1]. Одним из подтверждений данного предположения является сходство нейропсихологических нарушений у детей с синдромом дефицита внимания и у взрослых при поражении лобных долей мозга. При спектральной томографии головного мозга у 65% детей с синдромом дефицита внимания/гиперактивности обнаружено снижение кровотока в префронтальной коре головного мозга при интеллектуальных нагрузках, тогда как в контрольной группе - лишь у 5% [1].

Синдром нарушения внимания с гиперактивностью ранее называли минимальной дисфункцией головного мозга, минимальным повреждением головного мозга, гиперкинетические синдромом, синдромом гиперактивного ребенка. Это одно из самых частых детских поведенческих расстройств, а у многих оно сохраняется и в зрелом возрасте. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у взрослых часто остается недиагностированным.

Если в прошлые годы таких детей, ни на секунду не сидящих на месте было один — два, то сейчас их насчитывают десятки. Многие педагоги оценивают поведение таких детей как пороки воспитания. Но от собственной неуравновешенности эти дети в немалой степени страдают и сами.

Но самое серьезное в этой проблеме то, что происходит с этими детьми. Не имея успехов в учебе, получая бесконечные выговоры и замечания за свое поведение, эти ребята начинают считать самих себя никчемными и неисправимыми. В этом случае у них либо опускаются руки, либо они трансформируются в психопатическую личность. Нередко все это приводит к антисоциальным поступкам.

К сожалению, у нас в стране вопросам диагностики этого состояния уделяется неоправданно мало времени. Во многих странах профилактику синдрома дефицита внимания с гиперактивностью рассматривают как эффективное средство в борьбе с подростковой преступностью. Вместе с тем, еще в 1910 году на третьем съезде российских психиатров В.М.Бехтерев отмечал в своем докладе о нервно-психическом здоровье населения, что в России отсутствуют данные о распространении психоневрологической патологии среди детей. В 1930 году в Москве впервые подсчитали, что из детей, обратившихся за психоневрологической помощью, более половины имеют пограничные состояния. А в 1940 году медики отмечали, что на первом месте по распространению у детей среди психоневрологических расстройств стоит СДВГ.

Сейчас в развитых странах СДВГ регистрируется у 24-40% школьников. Однако, в России до сих пор отсутствуют эпидемиологические данные о распространенности СДВГ среди школьников. Тем важнее появившиеся за последнее десятилетие работы, посвященные диагностике и лечению синдрома гиперактивности с дефицитом внимания (например, работы профессора доктора медицинских наук Кучмы В.Р., профессора доктора медицинских наук Шевченко Ю С., доктора биологических наук, сотрудника Института мозга человека РАН Кропотова Ю.Д и др.).[6; 7; 8]

Причины формирования и проявления гиперактивного поведения.

Авторы психологического словаря относят к внешним проявлениям гиперактивности невнимательность, отвлекаемость, импульсивность, повышенную двигательную активность [56, C.103]. Чаще гиперактивности сопутствуют проблемы по взаимоотношению с окружающими, трудности в обучении, низкая самооценка. При этом уровень интеллектуального развития у детей не зависит от степени гиперактивности и может превышать показатели возрастной нормы. Первые проявления гиперактивности наблюдаются в возрасте до 7 лет и чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек.

Говоря о гиперактивности, имеют в виду не выраженную патологию или криминальное поведение, а случаи, вполне укладывающиеся в популяционные распределения нормальных признаков и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития. Большинство детей любого возраста, обозначаемых педагогами как "трудный" ученик, воспитанник, родителями - как "трудный" ребенок, а социологами - как несовершеннолетний из "группы риска", принадлежит именно к этой категории.

У гиперактивных детей отмечаются некоторые поведенческие особенности: беспокойство (69,7%), невротические привычки (69,7%). Тики, назойливые движения, двигательная активность и неловкость и т.д. В школьном обучении дети обнаруживают меньшую эффективность, нарушение чтения, правописания, письменной графики. Они трудно адаптируются к школе, плохо входя в детский коллектив, часто имеют разнообразные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками [23, c.13].

Дети, которые обнаруживают отдельные симптомы гиперактивного поведения или все их разнообразие, иногда просто избегают болезненных для них ощущений. Ребенку, который неспособен или не желает выражать сдерживаемые чувства, естественно, трудно быть спокойным и сосредоточенным, концентрировать внимание, хотя он не имеет при этом перцептивных и неврологических двигательных расстройств. Часто тревожные дети испытывают страх перед тем, что их заставят участвовать в какой-либо деятельности. Они постоянно переходят от одного занятия к другому и выглядят так, как будто они не способны остановиться на чем-нибудь одном или целиком сосредоточить свое внимание на избранном объекте. Такие дети - боязливые, раздражительные, тревожные - могут производить впечатление гиперактивных детей со всеми следствиями, вытекающими их этого ярлыка.

Матери (66%) отмечают, что их дети вступают в конфликты во время игр, агрессивны и т.д. [23, c.13]. Все это осложняет положение ребенка в коллективе сверстников и не может не сказаться на успешности обучения и формировании соответствующего поведения. Быстрые, импульсивные, эти дети не умеют сдерживать свои желания, организовывать поведение. В любой ситуации доставляет окружающим много хлопот, крайне "неудобны" для воспитателей, учителей и даже родителей. Данный вариант развития ребенка становится весьма распространенным и в дошкольном учреждении, и в школе. Дезадаптирующие особенности поведения таких детей свидетельствуют о недостаточно сформированных регулятивных механизмах психики, и, прежде всего самоконтроля как важнейшего условия и необходимого звена в генезисе произвольных форм поведения.

Все эти синдромы традиционно относятся к сфере темперамента. Связь темперамента с особенностями поведения, в том числе с девиантным поведением, давно признана. Наиболее отчетлива она в детском возрасте, когда произвольный контроль не сформирован и главными регуляторами начинают выступать именно особенности темперамента. К ним относятся низкая ритмичность, преобладание негативного настроения, реакции "от" над реакцией "к" - как удаления или приближения к объекту, низкая адаптивность, высокая интенсивность реакции.

Эти характеристики оказываются стабильными в детстве и прямо проектируются на взрослый возраст. Трудный темперамент в детстве снижает приспособляемость в 17-25 лет (соответствующая корреляция равна 0,32), т.е. именно тогда, когда бывший ребенок сам становится родителем, и в частности матерью [23, C.14].

Если принять во внимание, что негативные настроения и плохая адаптированность в большой степени определяются средой, прежде всего общесемейной, то значение разных воспитательных стратегий (тем более материнских), либо компенсирующих, либо, наоборот, провоцирующих появление нежелательных симптомов, оказывается очевидным.

Таким образом, оценка отклоняющегося поведения ребенка реально идет по описанию именно поведенческих комплексов-синдромов, в которых присутствуют одни и те же компоненты, относящиеся, как правило, к личностным характеристикам при сохранности интеллектуальной сферы. Ребенок становится "трудным" не потому, что у него снижена интеллектуальная активность, а потому, что нарушается структура темперамента и, следовательно, поведения, причина которого в особенностях его воспитания, взаимоотношения с родителями, и, прежде всего с матерью. Такая постановка вопроса вполне правомерно обусловливает рассмотрение материнского отношения именно в контексте отклоняющегося, и в частности гиперактивного, поведения ребенка.

Гиперактивный ребенок постоянно находится в движении, независимо от того, чем он занимается: математикой, физкультурой или проводит свободное время. На занятиях физкультурой, например, он в один миг успевает начертить мелом полосу для бросков мяча, построить группу и стать впереди всех для выполнения задания. Однако результативность подобной "брызжущей" активности не всегда имеет высокое качество, а многое начатое просто не доводится до конца. Внешне создается впечатление, что ребенок очень быстро выполняет задание, и, действительно, быстрым и активным является каждый элемент движения, но в целом у него много лишних, побочных, ненужных и даже каких-то навязчивых движений.

Дефицит внимания, контроля и самоконтроля подтверждается и другими особенностями поведения: перескакиванием с одного дела на другое, недостаточно четкой пространственной координацией движения (заезжает за контуры рисунка, задевает при ходьбе за углы). Тело ребенка как бы не "вписывается" в пространство, задевая предметы, натыкаясь на простенки, дверные проемы. Несмотря на то, что нередко у таких детей "живая" мимика, быстрая речь, подвижные глаза, они часто оказываются как бы вне ситуации: застывают, выключаются, "выпадают" из деятельности и из всей ситуации, т.е. "уходят" из нее, а затем, спустя некоторое время, снова в нее "возвращаются".

Существуют различные мнения о причинах возникновения гиперактивности:

Наследственность.

У 10-25 % гиперактивных детей, по данным З .Тржесоглавы (1986) отмечается наследственная предрасположенность к гиперактивности.

Как правило, у гиперактивных детей кто-то из родителей был гиперактивным, поэтому одной из причин считают наследственность. Но до сих пор не обнаружен какой-то особый ген гиперактивности. Гиперактивность больше присуща мальчикам (пять мальчиков на одну девочку).

Здоровье матери.

Гиперактивные дети часто рождаются у матерей, страдающих аллергическими заболеваниями, например сенной лихорадкой, астмой экземой или мигренью.

Беременность и роды*.*

Проблемы, связанные с беременностью (стрессы, аллергия), осложненные роды также могут привести к гиперактивности у ребенка.

Дефицит жирных кислот в организме.

Исследования показали, что многие гиперактивные дети страдают от нехватки основных жирных кислот в организме. Симптомами этого дефицита является постоянное чувство жажды, сухость кожи, сухие волосы, частое мочеиспускание, случаи аллергических заболеваний в роду (астма и экзема).

Окружающая среда.

Можно предположить, что экологическое неблагополучие, которое сейчас переживают все страны, вносит определенный вклад в рост количества нервно-психических заболеваний, в том числе и СДВГ.

Например, диоксины - сверхъядовитые вещества, возникающие при производстве, обработке и сжигании хлорированных углеводородов. Они часто применятся в промышленности и домашнем хозяйстве и могут приводить к канцерогенному и психотропному действиям, а также к тяжелым врожденным аномалиям у детей. Загрязнение окружающей среды солями тяжелых металлов, таких, как молибден, кадмий, ведет к расстройству центральной нервной системы. Соединения цинка и хрома играют роль канцерогенов.

Увеличение содержания свинца - сильнейшего нейротоксина - в окружающей среде может быть причиной появления поведенческих нарушений у детей. Известно, что содержание свинца в атмосфере в настоящее время в 2000 раз выше, чем до времени начала индустриальной революции [7, c.47].

Дефицит питательных элементов.

У многих гиперактивных детей в организме не хватает цинка, магния и витамина В12 [47, с.15].

Питание.

Всевозможные добавки, пищевые красители, консерванты, шоколад, сахар, молочные продукты, белый хлеб, помидоры, нитраты, апельсины, яйца и другие продукты, при употреблении их в большом количестве, считаются возможной причиной гиперактивности. " Эта гипотеза была популярна в середине 70-х гг. Сообщения доктора B.F.Feingolda (1975) о том, то у 35-50% гиперактивных детей наблюдалось значительное улучшение поведения после исключения из их диеты продуктов, содержащих пищевые добавки, вызвали большой интерес. Но эти данные последующими исследованиями не подтвердились". [7, с.46]

Отношения внутри семьи.

Исследования, проведенные Брязгуновым И.П., Касатиковой Е.В. показали, что две трети детей, характеризующихся как гиперактивные - это дети из семей высокого социального риска. К ним относятся семьи:

* с неблагополучным экономическим положением (один или оба родителя безработные, неудовлетворительные материально-бытовые условия, отсутствие постоянного места жительства);
* с неблагоприятной демографической ситуацией (неполные и многодетные семьи, отсутствие обоих родителей);
* семьи с высоки уровнем психологической напряженности (постоянные ссоры и конфликты между родителями, трудности во взаимоотношениях между родителями и детьми, жесткое обращение с ребенком);
* семьи, ведущие асоциальный образ жизни (родители страдают алкоголизмом, наркоманией, психическими заболеваниями, ведут аморальный образ жизни, совершают правонарушения).

В семьях высокого социального риска детям практически не уделяют внимания. Педагогическая запущенность способствует отставанию ребенка в психическом развитии. Такие дети, имея от рождения нормальный уровень интеллекта, на 2-3 году обучения попадают в классы коррекции, потому что родители совсем не занимаются их развитием. У этих детей могут появляться признаки эмоциональной депривации - эмоционального "голода", вследствие недостатка материнской ласки и нормального человеческого общения. Они готовы привязаться к любому человеку, который проявит заботу о них. В подростковом возрасте они часто попадают в асоциальные компании.

Причиной гиперактивности ребенка может стать и неудовлетворение ребенка общением с близкими людьми, отсутствием эмоционального контакта во внешне благополучных семьях (Л.С.Алексеева,1997).

Характерно, что и как гиперактивные дети предают в рисунке своей семьи. Понимая, что такое семья, перечислив всех ее членов, в том числе и себя, они, прежде всего, рисуют предметы: дома, деревья, облака, траву, только потом переходят к изображению людей. А, изобразив членов семьи: папу, маму, тетю, бабушку, очень часто "забывают" найти в этом кругу людей место для себя. На вопрос: "Почему же тебя нет на рисунке?" - ребенок обычно отвечает: "А я на кухне", "А я в детском саду", "А я на улице". То есть через рисунок семьи передается отсутствие теплого, тесного контакта ребенка с близкими взрослыми, чувства других и себя среди этих других, проявятся отдаленностьи отдельность от них, и прежде всего от матери [23, c.13].

Вообще для всех гиперактивных детей любовь матери (любит? - не любит?), ее проявление в разных ситуациях не просто актуальная, а доминирующая тема среди всех других. Это свидетельствует о том, что присущая малышу потребность в эмоциональном контакте с близким взрослым не удовлетворена. Хорошо, если ребенок "достучится" до взрослого, а взрослый услышит этот "крик" души.

Можно дополнить картину взаимоотношений гиперактивного ребенка с близким взрослым еще некоторыми особенностями. Так, обследований детей показывает, что во многих семьях гиперактивные дети находятся под неослабным контролем матери, но именно поэтому у них плохо развиваются чувства независимости и самостоятельности. Матери, контролируя, дают больше указаний, но менее ласковы к детям, мало поощряют и хвалят их.[23,c.56]

Результатом же этого становится чаще всего неумеренное ужесточение режима воспитания, иногда жалость, апатия от ощущения безысходности или, наоборот, чувство вины за неправильное воспитание. Создается ситуация, когда в процессе воспитания ребенок получает значительно больше негативных, чем позитивных, воздействий. Его часто наказывают, начинают сомневаться в его способностях, постоянно указывают на ошибки, и иногда начинают считать неполноценными [35]

В некоторых случаях дети с гиперактивностью могут провоцировать родителей к резко агрессивным реакциям, особенно если сами родителя неуравновешенны и неопытны. То есть, с одной стороны, гиперактивность у детей может быть сильно выражена из-за недостаточного или неадекватного воспитания, а с другой стороны, ребенок с гиперактивность сам создает условия, которые становятся причиной трудностей взаимоотношений в семье, вплоть до ее распада.

Гиперактивные дети имеют огромный дефицит физического и эмоционального контакта с матерью. В силу своей повышенной активности они как бы сами "уходят", отстраняются от таких контактов с матерью, но на самом деле глубоко нуждаются в них. Из-за отсутствия этих важных контактов чаще всего и возникают нарушения в эмоциональной сфере: тревожность, неуверенность, возбудимость, негативизм. А они, в свою очередь, отражаются на умении ребенка контролировать себя, сдерживаться, быть внимательным, переключаться на другое.

Чтобы убедиться в значимости эмоционального контакта матери и ребенка, достаточно присмотреться к взаимодействию мам со своими детьми в кабинете психолога во время выполнения задания, например, совместного рисунка на свободную тему. Одну маму, можно определить как отвергающую, "эмоционально-безразличную", другую - как подавляющую, "сверхдинамичную" [19, c.15].

В паре "эмоционально-безразличная мама и ребенок" инициатива в определении сюжета для рисования исходит от самого ребенка, а мама пассивно дает свое согласие. Сам же процесс деятельности совместным назвать трудно, поскольку мама и ребенок "поделили" работу: каждый из участников рисует на своей половине листа, друг с другом они почти не пересекаются. Работают в основном молча или же инициативу общения поддерживает ребенок: могут перекинуться несколькими фразами, касающимися в большей степени технической стороны дела, например, попросить передать карандаш. Ребенок, вдруг ощутивший комфорт от новизны ситуации взаимодействия, начинает активизировать маму, реакция которой выражается либо явным безразличием, либо отказом рисовать. Чаще всего мама первая определяет объем работы, ставит точку и ждет, когда закончит работу ребенок. Вся деятельность проходит при явной угнетенности состояния матери, что в итоге приводит к угасанию интереса и у ребенка.

Взаимодействие "сверхпедантичной", гиперопекающей мамы с ребенком выглядит совсем иначе. Инициатором начала деятельности чаще всего выступает мама. Но если ребенок все же предлагает тему или сюжет, мама обязательно его уточник своим "последним словом". Мама и ребенок работают каждый на своей половине листа. Попытки же ребенка превратить совместную деятельность в игру, в общение (ведь это не запрещено!) часто завершаются для него неудачей: "Не заглядывай!" - говорит мама сыну, когда тот пытается получше разглядеть, что же она нарисовала на своей половине листа. Через некоторое время мама первая заканчивает работу, объясняя это, усталостью и неумением рисовать, а пока ребенок продолжает работать, она выполняет функцию контролера. В данном случае взаимодействие мамы и ребенка эмоционально богаче предыдущего, но эти эмоции не создают более радостную и комфортную обстановку, а чаще выполняют функции оценки и контролера: "Что это у тебя сова на орла похожа, разве это сова?" или "Не вертись, вот сделаешь все, потом будешь вертеться!" - хмурится мама.

Конечно, эти два примера, лишь частичка реальных отношений между мамой и ребенком, однако и они уже дают основания для некоторых прогнозов.

Однако вышеописанные особенности поведения все же не дают полной характеристики этого типа детей, хотя и лежат на поверхности в виде повышенной двигательной активности и недостаточно сформированных действий самоконтроля. Может быть, не столь ярко выступающими, но имеющими чрезвычайно большое значение и для понимания природы гиперактивного поведения детей, и для коррекции отдельных ее проявлений являются разнообразные симптомы и нарушения эмоциональной сферы. Мы уже говорили о них. И все же напомним снова. Во-первых, дети этого типа часто или возбудимы, или внутренне напряжены. Во-вторых, обследования подтверждают, что эти дети бедны эмоциональными ощущениями: у них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипны и поверхностны образы; беден эмоциональный отклик на музыкальные, художественные произведения, не глубоки эмоциональные проявления по отношению с другими людьми. В-третьих, чему следует уделить особое внимание, подобная картина эмоционального поведения школьника младших классов может быть существенно дополнена изучением эмоциональной взаимосвязи между ребенком и близким взрослым, в первую очередь между ребенком и матерью.[19]

**4. Особенности одаренных детей и детей с СДВГ**

Одаренные дети, как и гиперативные особенны по своему развитию и восприятию окружающего мира. В связи с эти у таких детей появляются как положительные стороны в адаптации, так и отрицательные. Исследовав множество источников, были выделены основные особенности одаренных детей и детей с СДВГ.

Влияние общества на развитие личности оказывается через воспитание в семье и школьное обучение. Обращаясь к анализу биографий великих людей, Эйдемиллер Э.Г. отмечает неоднозначность полученных данных по этой проблеме: "В одних случаях семья предоставляла максимальную поддержку и возможность для развития детей; а в других случаях, они должны были преодолевать отрицательные последствия детства, проведенного с чересчур опекающей или доминирующей матерью, с неудачником отцом или в целом неблагополучной семье" [66, с. 57].

Лета Холлингуорт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми.

1. Неприязнь к школе. Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.
2. Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.
3. Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.
4. Погружение в философские проблемы. Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.
5. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.
6. Стремление к совершенству. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.
7. Потребность во внимании взрослых. В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

Многие психологи [32, [68] отмечают у одаренных детей очень высокий энергетический уровень. Моторная координация одаренных детей и владение руками часто отстают от их познавательных способностей. Существуют отличия в когнитивной сфере одаренных детей. Восприятие окружающего мира, по мнению психологов, у них носит многоплановый характер.



Одаренным детям свойственно холистическое мышление (целостное), непредвзятое, не ограниченное рамками стереотипов, оно требует свободы, открытости, способности иметь дело с неопределенными и неоднозначными явлениями окружающего мира.

По мнению психологов, главное, что объединяет всех одаренных детей и в значительной степени отличает их от обыкновенных, это так называемая умственная активность, связанная с познавательной потребностью.

Один из первых, кто описал эту ненасыщаемую потребность, был Н.С.Лейтес [31]. По мнению В.С. Юркевич [68], эта потребность является «мотором» развития одаренных детей. В.С. Юркевич считает, что дети становятся одаренными, благодаря позитивной социальной среде и ненасыщаемой познавательной потребности, благодаря чему их способности развиваются «семимильными шагами»

Очень важной особенностью одаренных детей является разносторонность их способностей. Б.М. Теплов подчеркивал, что «талант многосторонен», и считал, что не о существовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Он писал: «Возможность успешно действовать в различных областях объясняется, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности. В этом - центр научной проблемы многосторонних дарований» [60, с 141-145].

А.Г. Асмолов считает, что профиль способностей одаренного человека разновершинен, имеет множество пиков, в различной степени подверженных динамике. Разнообразие обеспечивает устойчивость. Это характерно как для культуры, так и для жизни людей. По мнению А.Г. Асмолова, одновершинный человек - существо крайне неустойчивое, а в своем предельном выражении - это психологический тип фанатика. Для данного типа личности срыв его ведущей цели равносилен срыву всей его жизни. Человек с отсеченной верхушкой своего единственного пика в критической ситуации попросту теряется, не зная, как и чем ему жить дальше [70, с. 28-34].

Одаренных детей отличает высокая духовность, стремление защищать и сохранять красоту и гармонию.

Одаренный ребенок - это не всегда «блестящий» ребенок. По мнению К.Г. Юнга, «одаренный ребенок может иметь даже неблагоприятные характеристики: разбросанность, голова полна шалостей; он - нерадивый, халатный, невнимательный, озорной, своенравный, он может даже производить впечатление заспанного» [27, с. 138-141]. К.Г. Юнг считает, что отменные особенности могут иметь защитный характер, быть обороной против внешних влияний, цель которых спокойно и без помех предаваться внутренним процессам фантазии. По его мнению, у одаренного ребенка его душевная наклонность вращается в широком диапазоне противоположностей, ведь дарование чрезвычайно редко характеризует все душевные области более или менее равномерно.

Тэкэкс К., как бы подтверждая высказанную Юнгом мысль, писала об одаренных: «Они более мужественные и в то же время более информированные, более конформны, в то же время более нонконформны, более автономны и более зависимы, более серьезны и больше склонны к игре, более робки и более бесстрашны, больше уверены в себе и больше склонны к сомнениям в своих силах, более восприимчивы и более самостоятельны по сравнению с менее творческими коллегами. Они интегрируют эти полярные противоположности в своем мышлении и потому обладают необъяснимой способностью решать проблемы, которые, казалось бы, не поддаются логически разумному разрешению» [71, с. 296].

К.Г. Юнг отмечает, что личности одаренного ребенка может быть присуща дисгармония, которая выражается в том, что той или иной сфере личности может доставаться так мало внимания, что можно говорить о ее выпадении из общего развития. «Прежде всего, есть громадные различия в степени зрелости. В сфере одаренности при одних обстоятельствах господствует аномальная скороспелость, в то время как при других духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порой складывается такой внешний образ, который вводит в заблуждение. Перед нами вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребенок, и мы никак не ожидаем от него сверхобычных способностей» [27, с 156-160].

По мнению Э Ландау, одаренный ребенок способен «концентрировать и ассоциировать несколько индивидуальностей в своей собственной, поскольку носит в себе как бы живое общество» [27, с. 121-124].

У одаренных детей сильно развито чувство справедливости и проявляется оно очень рано. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и красоту природы [10, с. 49-62].

Очень рано они пытаются разобраться в социальном устройстве общества, в котором живут, чувствуют свою связь с ним и реагируют на социальные изменения. Некоторые психологи считают, что одаренный ребенок в силу своей эмоциональной чувствительности в такие кризисные периоды может рассматриваться как латентная жертва социализации. В.С. Юркевич [69] считает, что мир, в котором отсутствует определенность, разрушающе действует на психику одаренного ребенка.

Одаренные «...люди ясно, просто, естественно могут изъясняться на языке высшего бытия, языке поэтов, мистиков, пророков, глубоко религиозных людей, людей, живущих в мире платоновских идей, Спинозы и вечности. Им, по сравнению с обычными людьми, лучше понятен смысл притч, иносказаний, парадоксов, музыкального искусства, невербальных коммуникаций и т.д.» [40, с. 232].

Важное значение имеют особенности самосознания личности одаренного ребенка. Многие исследователи отмечают у одаренных детей низкую самооценку [17], [46], [4]. Этому факту существует множество объяснений. Одно из них связано со специфической структурой эго-состояния одаренных детей. Одаренные дети, оценивая свои достижения с позиции взрослого реально и достаточно жестко, считают их не очень высокими, детскими. Этим может быть объяснена их неблагоприятная Я-концепция, в частности, низкая самооценка.

Для одаренных очень важна проблема самоактуализации. Когда препятствуют реализации одаренных детей, это вызывает у них лишнюю трату энергии и тяжелые эмоциональные переживания.

Действительно, одаренные дети испытывают трудности социализации, адаптации, что вызывает у них высокое нервно-психическое напряжение, невротизацию, приводит к дезадаптации. Не случайно одаренных детей относят к группе риска.

Достаточно распространенным является взгляд на одаренных как детей-невротиков или психотиков [10], [27], [71],т.е. проводится аналогия между поведением творческой, одаренной личности и человеком с нервными или психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, общепринятого. Это, возможно, объясняется психологическими особенностями одаренных детей и объективной ситуацией, существующей в обществе.

Рядом исследователей доказано, что среди одаренных детей чаще встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения, что с одной стороны энергетически обеспечивает их широкие познавательные процессы и возможности, а с другой стороны, лежит в основе неуравновешенности, сверхактивности и возбудимости, которые способствуют высокой реакции на стресс-факторы, провоцируя острые эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, невротические и соматические расстройства [59, c. 34-35].

Таким образом, большие способности связаны с большей уязвимостью личности одаренного ребенка. Одаренные дети все воспринимают и на все реагируют. Их нормальный эгоцентризм приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Трудности ежедневного общения, которые не задевают обычного ребенка, способны больно ранить ребенка одаренного. Благодаря широте восприятия и чувствительности, одаренные дети глубоко переживают социальную несправедливость. Американские психологи [71], [62] отмечают, что человек, восприятие которого хронически опережает его возраст, всегда находится под стрессом.

Социально адаптированным взрослым трудно адекватно воспринять неуемное желание одаренного ребенка исправить несправедливость общества. Повышенная эмоциональная чувствительность одаренных детей, стремление к социальной справедливости необходимы для того, чтобы одаренные дети выполнили свое предназначение в обществе. Нельзя не отметить тот факт, что вся современная культура ориентирована на среднего человека. В отечественной психологии сложился традиционный подход пристального изучения и внимания к обычным и умственно отсталым детям. Этих детей всесторонне исследовали, для них разрабатывались специальные программы обучения, готовились психологические кадры. Одновременно с этим помощь одаренным детям расценивалась как выращивание интеллектуальной элиты и нарушение социальной справедливости.

Н.С. Лейтес, посвятивший проблематике одаренности множество работ [28 - 33], отмечает, что у детей с ранним умственным подъемом есть свои специфические трудности. Так, в семье часто бывают встревожены необычайностью такого ребенка. В результате одаренный ребенок наталкивается на непонимание со стороны самых близких ему людей - родителей. Часто бывает и по-другому. Ребенка в семье окружает атмосфера захваливания, происходит неумеренная демонстрация его успеха [32, с. 216]. Обе эти ситуации оказывают одинаково травмирующее воздействие на психику ребенка. В школе такому ребенку тоже нелегко, поскольку приоритеты расставлены таким образом, что учителя больше проявляют внимание и оказывают помощь тем детям, которые имеют различные проблемы в интеллектуальном и психическом развитии. Следовательно, чаще всего одаренный ребенок в школе оказывается предоставленным самому себе.

Разбирая причины социальных проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети, мы пришли к выводу о том, что прежде всего стоит отметить определенную уязвимость Я-концепции у одаренных детей, которая отличается достаточно сильной чувствительностью к социальному окружению. Весьма низкий пороговый уровень реактивности у одаренных детей приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Данный эгоцентризм нередко способствует возникновению чувства вины даже в том случае, когда их на самом деле ни в чем не обвиняют. Чувство вины часто закладывается еще в раннем детстве в процессе семейного воспитания. Родители одаренных детей питают неоправданно большие надежды на то, что их ребенок достигнет одинаково высоких результатов почти во всех отраслях, с которыми он сталкивается. И уж безусловно, они уверены в том, что их сын или дочь обязательно должны быть отличниками. В результате у ребенка развивается «комплекс отличника», при котором любое снижение отметок воспринимается в семье, да и самим ребенком, как драма. В этом случае, когда ребенок не оправдывает возложенных на него ожиданий, родители чаще всего демонстрируют недовольство, причем демонстрация эта может проходить как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. Оказываемое таким образом давление со стороны родителей имеет достаточно сильное влияние на формирование Я-концепции одаренного ребенка, ведь для него, особенно в раннем детстве, именно родители выступают самыми авторитетными и значимыми фигурами, и именно от них зависит, будут ли созданы для ребенка условия, которые смогли бы обеспечить его психологическую безопасность, сформировать атмосферу принятия и эмпатического понимания.

Очень часто в школе одаренный ребенок ощущает недостаток внимания со стороны взрослых. Ведь в общеобразовательной школе большинство учителей ориентируется именно на детей с "низким порогом отключения", то есть, они чаще всего отвечают на собственные вопросы, будучи уверенными, что дети не смогут самостоятельно найти правильный ответ. В этой ситуации одаренный ребенок создает определенные помехи и трудности в работе преподавателя. Для него, особенно в начальной школе, стремление правильно выполнить задание учителя, правильно и быстрее других ответить на его вопрос - просто интересная умственная игра, своего рода состязание, и он раньше других поднимает руку. "Большинству учителей просто некогда заботиться об одаренном ребенке, а иногда им даже мешают ученики с поражающими познаниями и с не всегда понятной умственной активностью" [46, с.219]. Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работы с такими детьми приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них прежде всего демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность, нежелание, а порой и неумение следовать принятым образцам и т.д.. Следует отметить что подобные оценки - есть следствие неадекватного понимания учителями личностных особенностей и закономерностей развития одаренного ребенка.

Результаты многочисленных исследований показывают, что у детей, обладающих незаурядными умственными способностями, часто обнаруживаются трудности в общении, более низкий уровень социальной компетентности, они более интровертированны. Таким образом, можно говорить о наличии интеллектуально-социальной диссинхронии, которая характеризуется наличием высокого уровня развития интеллекта и недостаточно сформированными и(или) апробированными социальными навыками.

Характерной чертой одаренных детей является нонконформизм. Им всегда сложно привыкать к устоявшимся нормам и правилам и некоторые из них решаются на противостояние. А согласно Инвестиционной Теории Р. Стернберга [48], идеи неизменно натолкнутся на сопротивление толпы и скорее всего в начале будут отвергнуты. "Толпа, не тратясь на оценку идей, осознает, что творческие личности стремятся быть чем-то вроде оппозиционеров, находит это поведение раздражающим или даже оскорбительным, и часто агрессивно реагирует на вызов творческой личности" [48, с. 190].

Существует проблема социальной дезадаптации одаренных детей в условиях обучения в общеобразовательной школе. В школе одаренные дети очень часто получают обидные прозвища, суть которых сводится к обвинении во "всезнайстве", выпячивании своих достижений. Причины данных проблем следует искать, прежде всего, в стремлении ребенка к единению с коллективом и признанию (как это не парадоксально). Каждый человек, как известно, испытывает потребность в идентификации. Одаренным ребенком удовлетворение этой потребности связывается прежде всего с использованием имеющихся у него выдающихся способностей, которыми можно удивить одноклассников. Безусловно, обладая лучшей памятью, более живым воображением, богатым словарным запасом и острым чувством юмора, одаренный ребенок будет демонстрировать свое превосходство. И в ответ вместо ожидаемого признания, он наталкивается на отчуждение и непонимание сверстников [40, с. 117].

"Одаренные дети, в отличие от их обычных сверстников, намного быстрее проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых), в подростковом возрасте они уже, миновав стадию детского конформизма, оказывают серьезное сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и ориентированности группы на конкретных лидеров". Следовательно, в сознании одаренного ребенка происходит борьба двух ведущих потребностей - обособления, возникающего раньше, чем у его сверстников, вследствие индивидуального темпа развития, и идентификации - выступающей, как неизменное условие, обеспечивающее относительно бесконфликтное существование.

Другой важнейшей особенностью одаренных детей, вызывающих проблемы в социальной сфере, является, по мнению A.M. Матюшкина, обостренное чувство справедливости [36]. Такой ребенок стремиться всегда быть правым. Ведь в детстве его особенно хвалили и награждали за то, что он прав. "Для большинства одаренных детей оказаться неправым - мучительно" [36, с. 14]. Следовательно, он полагает, что другим так же неприятно оказаться в аналогичном положении (проявление присущего одаренным детям эгоцентризма). Именно это чувство порождает у ребенка искреннее желание прийти на помощь, избежать этого мучительного состояния. Следовательно, как только кто-то делает ошибку, одаренный ребенок тут же стремится оказать ему помощь. В результате, этот порыв расценивается не всегда адекватно и он навлекает на себя гнев одноклассников. Подобные стратегии поведения ведут к серьезному нарушению психологической адаптации одаренных детей и выработке неадекватных механизмов психологической защиты.

Степень осознания актуальности и важности этой проблемы обществом в настоящий момент не приводит пока к ее решению. Часто дети вынуждены самостоятельно, без помощи взрослых пытаться решать возникающие сложности во взаимоотношении их с окружающим миром.

Таким образом, разбирая причины социальных проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети, мы пришли к выводу о том, что прежде всего стоит отметить определенную уязвимость Я-концепции у одаренных детей, которая отличается достаточно сильной чувствительностью к социальному окружению, что затрудняет процесс самоактуализации и развития одаренной личности.

Изучение динамики основных свойств внимания у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания обнаружили, что показатели устойчивости и переключаемости у детей с данным расстройством отстают в среднем на один год от аналогичных показателей у здоровых детей. Их возрастная динамика характеризуется значительным сходством, что объясняется наличием общих структур мозга, участвующих в их реализации. В то же время показатель интенсивности внимания у этих детей, в отличие от здоровых, не улучшается до 10 лет, что исследователи связывают с нейрофизиологическим или анатомическим дефектом передних ассоциативных отделов коры больших полушарий мозга. В норме же возрастная динамика интенсивности внимания характеризуется существенным улучшением, что, вероятно, отражает функционально значимый скачок в созревании лобных отделов мозга, играющих важную роль в регуляции активного внимания.

Следует сказать, что незрелость префронтальных отделов коры (которые в норме становятся окончательно подготовленными к действию лишь в возрасте 4–7 лет) обусловливает гиперфункцию сенсорного типа активации с неспособностью тормозить ориентировочные рефлексы на побочные, отвлекающие раздражители, что проявляется в синдроме гиперактивности с дефицитом внимания. Отсюда перевозбуждение в обычных условиях обучения и вторичные психотравмирующие проблемами с успеваемостью, поведением, общением, которые не перерабатываясь на сознательно-рациональном уровне (в силу той же незрелости лобных отделов) «отсылаются» для отреагирования на нижележащий (сомато-вегетативно-инстинктивный) уровень нервно-психической реактивности. Отсюда высокий риск осложнения синдрома гиперактивности психосоматическими расстройствами, а также нарушений в сфере инстинктов и влечений [16].

Наиболее сформированными в детском возрасте являются двигательные функции, точнее, психомоторный уровень нервно-психического реагирования, в норме охватывающий весь младший школьный возраст. Поэтому развивать функцию внимания следует, опираясь на движение. Тем более, что ряд исследований выявил устойчивую взаимосвязь между дисфункцией правой теменной области коры больших полушарий (локализация системы поддерживаемого внимания) и нарушениями программирования движений. В связи с этим одной из методик коррекции нарушений внимания является использование специального комплекса физических упражнений.

Наконец, динамика рассматриваемого состояния, как правило, отягощается вторично-дизонтогенетическими образованиями психогенной (в т. ч. социогенной) природы, что обусловлено как неадекватным воспитанием со стороны родителей (несогласованном, непоследовательным, не учитывающем индивидуальных особенностей ребенка), так и постоянными конфликтами с окружающими. Последние особенно учащаются с началом обучения гиперактивного ребенка в школе, к условиям которой (психофизическая и учебная нагрузка, дисциплинарные требования, обилие и широта формальных и неформальных социальных контактов) он ни биологически, ни личностно не готов. Психогенные невротические и патохарактерологические реакции гиперактивного ребенка на индивидуально невыносимые условия обучения в массовой школе (обостряющиеся в период возрастных кризов и усугубляющиеся в одних семьях дополнительной нагрузкой в виде занятий музыкой, иностранным языком и проч., в других — безнадзорностью и асоциальным примером референтной группы) в случае их длительного существования могут обусловить третично-дизонтогенетические образования в виде структурирующейся в подростковом возрасте «нажитой» или «краевой» психопатии, как результате невротического или патохарактерологического формирования личности [54].

Симптомы синдрома гиперактивности с расстройством внимания.

Клиническая картина. Диагностические критерии синдрома нарушения внимания с гиперактивностью с годами менялись. Долго шли споры о гиперактивности — насколько это неотъемлемый признак заболевания. СДВГ (синдром нарушения внимания) разделен на два подтипа — с гиперактивностью и без гиперактивности. Симптоматика почти всегда появляется до 7 лет, обычно в 4 года. Средний возраст при обращении к врачу — 8–10 лет: в этом возрасте учеба и работа по дому начинают требовать от ребенка самостоятельности, целеустремленности и сосредоточенности. Детям более раннего возраста диагноз при первом обращении обычно не ставят, а ждут несколько месяцев, в течение которых симптомы должны сохраняться. Это позволяет избежать диагностических ошибок: так, преходящее нарушение внимания может быть реакцией, например, на ссору или развод родителей.

А. Нарушения внимания включают: 1) неспособность сохранять внимание: ребенок не может выполнить задание до конца, несобран при его выполнении; 2) снижение избирательного внимания, неспособность надолго сосредоточиться на предмете; 3) частые забывания того, что нужно сделать; 4) повышенная отвлекаемость, повышенная возбудимость: дети суетливы, неусидчивы, часто переключаются с одного занятия на другое; 5) еще большее снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно. Учителя и родители жалуются, что ребенок нигде не проявляет упорства — ни в учебе, ни в играх. Некоторые дети не могут досмотреть до конца любимую телепередачу, даже если она длится всего полчаса.

Б. Импульсивность может проявляться: 1) неряшливым выполнением школьных заданий, несмотря на усилия все делать правильно; 2) частыми выкриками с места и другими шумными выходками во время уроков; 3) «влезаниями» в разговор или работу других детей; 4) неспособностью ждать своей очереди в играх, во время занятий и т. д. ; 5) частыми драками с другими детьми (причина — не дурные намерения или жестокость, а неумение проигрывать). С возрастом проявления импульсивности могут меняться; в начальных классах — излишняя активность в отстаивании собственных интересов, невзирая на требования учителя (при том что противоречия между учеником и учителем вполне естественны), крайняя нетерпеливость; в старшем детском и подростковом возрасте — хулиганские выходки и асоциальное поведение (кражи, употребление наркотиков, беспорядочные половые связи). Чем ребенок старше, тем импульсивность выраженнее и заметнее для окружающих.

В. Гиперактивность — необязательный признак синдрома нарушения внимания с гиперактивностью. У части детей двигательная активность, наоборот, снижена. В дошкольном и раннем школьном возрасте гиперактивные дети непрерывно или импульсивно бегают, ползают, карабкаются. В старшем детском и подростковом возрасте они неусидчивы, постоянно вскакивают и опять садятся, суетливы. Двигательная активность и качественно, и количественно отличается от возрастной нормы. С возрастом гиперактивность часто уменьшается, иногда исчезая вовсе, хотя другие симптомы могут оставаться. Дети без гиперактивности менее агрессивны и враждебны к окружающим. У них, по-видимому, чаще бывают парциальные задержки развития, в том числе школьных навыков

Г. Дополнительные признаки. Перечисленные ниже симптомы, по мнению многих авторов, тоже характерны для синдрома нарушения внимания с гиперактивностью.

- Нарушения координации выявляют примерно в половине случаев. Это могут быть нарушения тонких движений (завязывание шнурков, пользование ножницами, раскрашивание, письмо), равновесия (детям трудно кататься на роликовой доске и двухколесном велосипеде), зрительно-пространственной координации (неспособность к спортивным играм, особенно с мячом).

- Эмоциональные нарушения при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью наблюдают часто. Эмоциональное развитие ребенка, как правило, запаздывает, что проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам.

- Отношения с окружающими. Как правило, нарушены отношения и со сверстниками, и со взрослыми. В психическом развитии дети с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью отстают от сверстников, но стремятся руководить. Поэтому у них мало друзей. Причина одиночества в этом случае другая, чем при тревожных расстройствах и шизоидном складе личности, когда дети боятся общения. Напротив, дети с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью — экстраверты: они ищут друзей, но быстро теряют их. Из-за неприязни со стороны сверстников, из-за стремления верховодить они вынуждены общаться с самыми «покладистыми» или с младшими детьми. Трудно складываются и отношения со взрослыми. На детей, страдающих синдромом нарушения внимания с гиперактивностью, обычные наказания и поощрения не действуют. И родители, и учителя жалуются, что, несмотря на все наказания, ребенок продолжает вести себя плохо. С другой стороны, ни ласка, ни похвала не стимулируют хорошее поведение — более того, поощрения должны быть очень весомыми, иначе ребенок будет вести себя хуже. Именно «невоспитуемость» в сочетании с импульсивностью — основной повод обращения родителей к психиатру. Вообще же синдром нарушения внимания с гиперактивностью — нередкая причина «плохого поведения». Нелеченный синдром нарушения внимания с гиперактивностью — частая причина исключения из школы.

- Парциальные задержки развития. Многие дети, страдающие синдромом нарушения внимания с гиперактивностью, плохо учатся в школе, несмотря на нормальный IQ. Возможные причины — невнимательность, отсутствие упорства, нетерпимость к неудачам. Кроме того, у детей с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью часто встречаются парциальные задержки развития, в том числе — школьных навыков (письма, счета, чтения). Их основной признак — несоответствие между реальной успеваемостью и той, которую можно ожидать исходя из IQ. Поскольку и успеваемость, и IQ поддаются измерению, то на их основе можно вывести численный критерий парциальной задержки развития школьных навыков. Обычно таким критерием считают отставание навыков от должных не менее чем на 2 года. Например, четвероклассник с IQ = 100 (то есть, соответствующим уровню 4 класса) читает, как второклассник. Парциальные задержки развития школьных навыков наблюдаются не только при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью, но сочетаются с ним очень часто. В тех случаях, когда при обследовании исключены расстройства восприятия, психологические и социальные преграды, низкий интеллект и плохое преподавание, причина плохой успеваемости — скорее всего, синдром нарушения внимания с гиперактивностью (возможно, в сочетании с парциальной задержкой развития школьных навыков). При обследовании неуспевающего ребенка с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью особое внимание уделяют школьным навыкам (при обычном психологическом исследовании их обычно не проверяют).

- Поведенческие расстройства при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью наблюдаются часто, но не всегда; кроме того, не у всех детей с поведенческими расстройствами имеется синдром нарушения внимания с гиперактивностью.

Ученые Университета Джона Хопкинса (США) в 1999 году доказали, что размеры лобных долей правого полушария у детей с гиперактивностью меньше, чем у их здоровых сверстников. Существуют и другие изменения в центральной нервной системе, которые приводят к асимметрии передачи сигналов и, соответственно, способствуют развитию патологического состояния. Это очень важно помнить тем родителям, которые считают, что их ребенок просто лентяй и ранее они воспитывали его недостаточно жестко [64]. Одна из основных особенностей таких детей заключается в том, что они быстро переключают внимание с одного предмета на другой и с большим трудом могут сосредоточиться. Учителя жалуются, что они ничего не слушают на уроках. Плохо выполняют домашние задания, начинают отставать в учебе, несмотря на достаточно высокий интеллект. Этому есть объяснение: центральная нервная система гиперактивного ребенка плохо справляется с новыми (увеличенными) нагрузками, как физическими, так и психическими. Многие подолгу отвлекаются на свои собственные мысли и не в состоянии воспринять даже короткий рассказ. Особенно трудно им дается чтение, но обычно такие же сложности возникают с арифметикой и письмом. Вот почему такой школьник чувствует себя, мягко говоря, неуютно в коллективе. Ведь попав в разряд "неуспевающих", он начинает ощущать негативное отношение со стороны учителей и сверстников, что еще больше усугубляется неадекватным активным поведением. Несчастного ребенка часто ругают, над ним смеются, "не берут в игру". Из-за этого неуравновешенность, вспыльчивость, заниженная самооценка - характерные эмоции при СДВГ - получают дополнительный стимул. Вспышки гнева и раздражения случаются довольно часто и порой даже на ровном месте. Многие дети замыкаются и начинают жить своей отдельной внутренней жизнью [54]. Но случается и совсем противоположное - гиперактивный маленький человек становится лидером. И тогда коллектив, который он возглавляет, трясет и будоражит много лет. Очень важно помнить, что такие дети, как правило, лишены чувства страха. Они могут, не задумываясь, выскочить на дорогу перед мчащимся автомобилем, прыгнуть с любой высоты, нырнуть в глубину, не умея плавать, и т. п. Здесь нужен особый контроль со стороны взрослых, тем более что обычно у ребятишек с СДВГ снижена реакция на болевые стимулы, и большинство из них спокойно воспринимают удары, порезы и даже довольно серьезные травмы. Многие дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью жалуются на частые головные боли (ноющие, давящие, сжимающие), сонливость, повышенную утомляемость. У некоторых наблюдается энурез (недержание мочи), причем не только ночью, но и днем. Наиболее ярко симптомы заболевания начинают проявляться в детском саду, примерно в пятилетнем возрасте, и длятся где-то до 12 лет [26].

**Выводы**

Исследования одаренности прошли пять основных этапов, соответствующих уровню психологических знаний об одаренности, общих представлений о психическом развитии ребенка, основаниях дифференциации (и диагностики) одаренности, проявлении одаренности в процессе обучения и социальной жизни. По мере развития научных знаний и их реализации в обучении и социальной жизни эти исследования и практика становились все обширнее, а в настоящее время приобрели статус государственной политики в наиболее развитых странах Америки, Европы и Азии.

Отношение к одаренным детям далеко не однозначное. Оно колеблется от искреннего восхищения и реальной поддержки до непонимания и холодного отвержения ребенка, а что еще страшнее — равнодушия и неверия в его способности.

Каждому ребенку нужна забота, внимание, поддержка. Одаренным же детям все это необходимо еще в большей степени в силу их особого психического склада.

Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными.

Под креативностью понимается способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения.

Среди предпосылок и оснований, характерных для проявления креативности, отечественные психологи выделяют персептивные особенности личности, обладающие творческим потенциалом, которые выражаются в необыкновенной напряженности внимания, огромной впечатлительности, восприимчивости. К числу интеллектуальных проявлений относят интуицию, могучую фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей подчеркивают уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность. Особенности мотивации деятельности усматривают в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе. Специфическая черта творца характеризуется как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [44; 37]. В отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется творческостью.

Исследования психологов и педагогов позволяют нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника. Опираясь на исследования Л. С. Выготского, мы можем утверждать, что центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению.

Особенности возрастного этапа 6 – 7 лет проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Синдром дефицита внимания/гиперактивности - дисфункция центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга), проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов.

Авторы психологического словаря относят к внешним проявлениям гиперактивности невнимательность, отвлекаемость, импульсивность, повышенную двигательную активность [56, C.103]. Чаще гиперактивности сопутствуют проблемы по взаимоотношению с окружающими, трудности в обучении, низкая самооценка.

Существуют различные мнения о причинах возникновения гиперактивности:

наследственность, здоровье матери, беременность и роды, дефицит жирных кислот в организме, окружающая среда, дефицит питательных элементов, питание, отношение внутри семьи.

Одаренные дети, как и гиперативные особенны по своему развитию и восприятию окружающего мира. В связи с эти у таких детей появляются как положительные стороны в адаптации, так и отрицательные

**2. Исследование уровня креативности у условно здоровых детей старшего дошкольного возраста и детей с СДВГ**

**2.1 Организация и методы исследования**

Цель исследования: определить уровень креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Объект: дети младшего дошкольного возраста МДОУ Детского сада №1 «Аленушка».5 детей – гиперактивных, 5 детей – условно здоровых.

Предмет: уровень креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Внимательно изучить методики на исследование уровня креативности.
2. Провести исследование по выбранным методикам с условно здоровыми детьми старшего дошкольного возраста (1 группа).
3. Провести исследование по выбранным методикам с детьми старшего дошкольного возраста с СДВГ (2 группа).
4. Провести коррекционные занятия на развития креативности у детей с СДВГ.
5. Обработка полученных данных
6. Провести сопоставимый анализ результатов 1 группы детей и 2 группы.
7. Провести анализ результатов уровня креативности у детей с СДВГ до проведения коррекционных занятий и после проведения.

Гипотезы:

1. Уровень креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ выше, чем у условно здоровых детей.

2. Целевые занятия по развитию креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ будут способствовать повышению уровня креативности

Методический инструментарий.

Необходимо сначала выделить группу гиперактивных детей и группу детей, поведение которых не характеризуется как гиперактивное. Для этого использовались анкеты, разработанные И.П. Брязгуновым и Е.В. Касатиковой. Анкеты представлены в приложениях 1, 2.

При обработке данных анкет необходимо учитывать следующее: поведение ребенка можно считать гиперактивным, если общее число баллов в анкете для родителей 8 и более, в анкете для педагогов 11 и более для девочек, 15 и более для мальчиков. В анкетировании участвовали родители и классные руководители детей.

Для определения уровня креативности детей были проведены методики:

1. Тест дивергентного (творческого) мышления (Вильямса).

Инструкция. Порядок проведения.

Тестирование проводится в групповой форме. желательно, чтобы во время тестирования дети седели за столом или партой по одному.

Для детей детского сада тестирование следует проводить в малых группах по 5 – 10 человек.

Далее приводятся незаполненные бланки тестовой тетради, необходимые для проведения тестирования.

Тестовая тетрадь состоит из трех отдельных листов, стандартного формата А – 4, на каждом листе бумаги изображено по 4 квадрата, внутри которых имеются стимульные фигуры. Под квадратами стоит номер фигуры и место для подписи.

Проводится ограниченно по времени:

20 минут для старших классов (4 – 11 классы), 25 минут для младших классов (1 – 3 и детей детского сада). В младших классах дети могут называть подписи к рисункам. А учителя или ассистенты могут записывать их.

Перед началом тестирования нужно прочитать инструкцию к тесту дивергентного мышления: «Это задание поможет узнать, насколько вы способны к творческому самовыражению с помощью рисунков. Предлагается 12 рисунков. Работает быстро. Постарайтесь нарисовать настолько необычную картинку, которую никто другой не сможет придумать. вам будет дано 20 (25) минут, чтобы нарисовать ваши рисунки. Работая в квадратиках по порядку, не прыгайте беспорядочно с одного квадратика на другой. Создавая картинку используйте линию или фигуру внутри каждого квадрата, сделайте ее частью вашей картины. Вы можете рисовать в любом месте внутри квадрата, в зависимости от того, что вы хотите изобразить. Можно использовать разные цвета, чтобы рисунки были интересными и необычными. После завершения работы над каждым рисунком подумайте над интересным названием и запишите его в строчке под картинкой (или скажите мне). Ваше название должно рассказать о том, что изображено на картинке, раскрыть ее смысл.»

Обработка данных

Описываемые далее четыре когнитивных фактора дивергентного мышления тесно коррелируют с творческим проявлением личности (правополушарный, визуальный, синтетический стиль мышления). Они оцениваются вместе с пятым фактором, характеризующим способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления). В результате получаем пять показателей, выраженных в сырых баллах:

- беглость (Б)

- гибкость (Г)

- оригинальность (О)

- разработанность (Р)

- название (Н)

1. Беглость – продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, сделанных ребенком, независимо от их содержания.

Основание: творческие личности работаю продуктивно, с этим связанна более развитая беглость мышления. Диапазон возможных баллов от 1 до 12 (по одному баллу за каждый рисунок).

2. Гибкость – число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка.

Четыре возможные категории:

- живое (Ж) – человек, лицо, цветок, дерево, любое растение, плоды, животные, насекомое, рыба, птица и т. д.

- механическое, предметное (М) – лодка, космический корабль, велосипед, машина, инструмент, игрушка, оборудование, мебель, предметы домашнего обихода, посуда и т. д.

- символическое (С) – буква, цифра, название, герб, флаг, символическое обозначение и т. д.

- видовое, жанровое (В) – город, шоссе, дом, двор, парк, космос, горы и т. д.

Обоснование: творческие личности чаще предпочитают менять что-либо, вместо того чтобы инертно придерживаться одного пути или одной категории. Их мышление не фиксировано, а подвижно. Диапазон возможных баллов от 1 до 11, в зависимости от того, сколько раз будет меняться категория картинки, не считая первой.

3. Оригинальность – местоположение (внутри – снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок.

Каждый квадрат содержит стимульную линию или фигуру, которая будет служить ограничением для менее творческих людей. Наиболее оригинальны те, кто рисует внутри и снаружи дано стимульной фигуры.

Обоснование: менее креативные личности обычно игнорируют замкнутую фигуру – стимул и рисуют за ее пределами, т. е. рисунок будет только снаружи. Более креативные люди будут работать внутри закрытой части. высоко креативные люди будут синтезировать, объединять, и их не будет сдерживать никакой замкнутый контур, т. е. рисунок будет как снаружи, так и внутри стимульной фигуры.

1 балл – рисунок только снаружи.

2 балла – рисунок только внутри.

3 балла – рисунок как снаружи, так и внутри.

Общий сырой балл по оригинальности (О) равен сумме баллов по этому фактору по всем рисункам.

4. Разработанность – симметрия – ассиметрия, где расположены детали, делающие рисунок ассиметричным.

0 баллов – симметрично внутреннее и внешнее пространство.

1 балл – ассиметрично вне замкнутого контура.

2 балла – ассиметрично внутри замкнутого контура.

3 балла – ассиметрично полностью: различны внешние детали с обеих сторон контура и ассиметрично изображение внутри контура.

Общий сырой бал по разработанности (Р) – сумма баллов по фактору разработанности по всем рисункам.

5. Название – богатство словарного запаса (количество слов, использованных в названии) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках (прямое описание или скрытый смысл, подтекст).

0 баллов – название не дано

1 балл – название, состоящее из одного слова без определения

2 балла – словосочетание, несколько слов, которые отражают то, что нарисовано на картинке.

3 балла – образное название, выражающее большее, чем показано на рисунке, т. е. скрытый смысл.

Общий сырой балл за название (Н) будет равен сумме баллов по этому фактору, полученных за каждый рисунок.

2. Изучение творческого мышления по методике Туник Е. Е.

Елена Туник, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Университета педагогического мастерства, г. Санкт-Петербург

### В нашей стране и за рубежом выполнены фундаментальные исследования по психологии творчества, общих и специальных способностей. Изучены генетические предпосылки индивидуальных различий.

### Вместе с тем до сих пор не существует методик для комплексной диагностики общей и специфической одаренности. Недостаточно изученным остается и дивергентное (творческое) мышление.

### Ученые пришли к выводу, что творческие способности не являются тождественными способностям к обучению и редко отражаются в тестах, направленных на определение IQ. На данном этапе интерес исследователей вызывает не столько личность ученого (осмотрительного, точного и критически мыслящего человека), сколько личность изобретателя (нестандартного, оригинального и остроумного человека).

В результате экспериментальных исследований среди способностей личности была выделена способность особого рода — порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Такая способность была названа креативностью (творческостью).

Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, определяющую способность к творчеству. Одним из компонентов креативности является способность личности к дивергентному мышлению.

Следует отличать креативный продукт от креативного процесса. Продукт творческого мышления можно оценивать по его оригинальности и по его значению, креативный процесс — по чувствительности к проблеме, способности к синтезу, способности к воссозданию недостающих деталей, по дивергентности мышления (не следовать по избитому пути), по беглости мысли и т.д. Эти атрибуты креативности являются общими как для науки, так и для искусства.

Проблемы творчества широко разрабатывались в отечественной психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления и творческого мышления (А.В. Брушлинский).

Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренности, творческого мышления внесли такие психологи, как Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.

Зарубежные ученые также глубоко изучали творческое мышление. Некоторые люди, по мнению Брунера, имеют определенные способности для нового и необычного кодирования информации. Гэллах и Коган установили, что креативные дети имеют более высокие оценки в тестах на широту категоризации. Познавательная сфера креативных индивидов характеризуется наличием широких категорий, синтетичностью в восприятии окружающего мира и высоким уровнем когнитивной гибкости. При работе с применением теста Баррона—Уэлша было установлено, что творческие личности при выполнении теста выбирают более сложные комплексные и асимметричные фигуры. Джексон и Мессик выделили критерии для оценки продуктов творческой деятельности. Одним из рассматриваемых ими критериев является «конденсация»: творческие продукты проявляют устойчивость во времени, раскрывая все новые и новые свои стороны, а также сочетают в себе простоту и сложность. Считается, что личность, создающая подобные продукты, должна обладать разнообразным и даже противоречивым сочетанием когнитивных и эмоциональных качеств. Гилфорд предложил рассматривать три основные характеристики творческой личности — оригинальность (способность предлагать свой, необычный способ мышления), чувствительность и интеграцию. Последняя интерпретируется как способность одновременно учитывать и/или объединять несколько противоположных условий, предпосылок или принципов. По данным Мак-Коннена, с оригинальностью связаны еще три характеристики личности — доминантность, отзывчивость к эмоциям, проявление фемининности у мужчин. Раскин обнаружил связь между творческими способностями и такой чертой личности, как нарциссизм. Делла считает, что творческие личности часто идентифицируют себя с другими личностями и легко меняют роли. Торренс провел изучение креативного мышления и получил следующие результаты: креативность имеет пик в возрасте от 3,5 до 4,5 лет, а также возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в последующие несколько лет и затем получает толчок к развитию.

Креативность неоднозначно зависит от образования. Большинство детей теряют свое спонтанное бесстрашие, если они становятся «окультуренными». Как писал Водсворт : «Обычаи (правила) давят на детей — крепкие, как мороз, и почти такие же глубокие, как жизнь».

В первых трех классах школы учителя более спонтанны, детоцентричны. В старших классах учителя становятся более критичными по отношению к детям. Гетзелс и Джексон разработали батарею тестов, с помощью которой можно дифференцировать высококреативных (творчески мыслящих) и высокоинтеллектуальных детей. Авторы установили, что высокоинтеллектуальные дети равнялись на достижения, стандарты, нормы взрослых. Высококреативные предпочитали особые достижения, отличающиеся от общепринятых — это дети нонконформные, мятежные, бунтующие. Гетзелс и Джексон установили, что учителя предпочитают детей с высоким общим интеллектом и низкой креативностью. Креативные дети — фантазеры, любят юмор, проявляют его в ответах при исследовании неструктурированной ситуации, любят идти в новых направлениях. Учителя и одноклассники часто так характеризуют креативных детей: «Они выдвигают дикие и глупые идеи и агрессивно ведут себя». Тесты дивергентного мышления являются частью общей системы тестов, нацеленных на раскрытие творческого потенциала личности, и связаны в основном с именем Дж. Гилфорда. Гилфорд различает дивергентное и конвергентное мышление:

— дивергентная продукция — поиск и генерирование новых информационных объектов;

— конвергентная продукция — поиск вполне определенных ответов на вполне определенные вопросы.

Конвергентная продукция требует аналитического типа мышления, которое необходимо в тех случаях, когда проблема определена. Дивергентная продукция требует более открытого типа мышления. По мнению большинства психологов, творческие способности не являются синонимами способностей к обучению и редко отражаются в интеллектуальных тестах, показателем которых является IQ. Тесты творческих способностей за рубежом разрабатывались в основном Дж. Гилфордом, применялись и модифицированные тесты для детей, разработанные Торренсом.

Большинство современных тестов являются модификацией тестов Гилфорда и Торренса. В нашем исследовании мы опираемся на следующие факторы, установленные в исследованиях Гилфорда.

1) Беглость (легкость, продуктивность) — этот фактор характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом ответов.

2) Гибкость — фактор характеризует гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов.

3) Оригинальность — фактор характеризует оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа.

4) Точность — фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

### Показатель каждого теста отражает два или три упомянутых фактора. Более того, если показатели надежности тестов творческого мышления достаточно велики и равны 0,8—0,9, а коэффициент надежности, определенный методом взаимозаменяемых форм, равен 0,7—0,9 (8), то с факторным анализом дело обстоит сложнее. Факторный анализ выполнения тестов Торренса не подтверждает интерпретацию этих показателей на основе единичных конструктов. Взаимокорреляции разных показателей единичного теста были выше взаимокорреляции аналогичного показателя (например, беглости) по разным тестам. Два показателя оригинальности, полученные в батарее образного творческого мышления, дают корреляцию на уровне 0,30 и 0,40 друг с другом и еще ниже с показателями оригинальности тестов вербальной и образной батарей. Отсюда, по мнению А. Анастази, нецелесообразно рассматривать один и тот же показатель из различных тестов как меру одного и того же свойства личности. По нашему мнению, этот вопрос однозначно не решен и требует дальнейшего изучения. Отметим несколько моментов, связанных с процедурой проведения тестов. Тесты можно проводить как индивидуально, так и в группе. Для того чтобы избежать беспокойства испытуемых и создать благоприятную психологическую атмосферу, работу с тестами называют занятиями. Часто эти занятия проводятся в игровой форме. В предварительной инструкции, которая дается в свободной форме, мы просим испытуемых предложить как можно больше разнообразных ответов на наши вопросы, проявить свой юмор и воображение, постараться придумать такие ответы, которые не сможет придумать никто другой. Данная батарея тестов была предложена автором этой работы. Большинство тестов являются модификацией тестов Гилфорда или Торренса. Время проведения процедуры — около 40 минут. Тесты предназначены для возрастной группы от 5 до 15 лет. С детьми от 5 до 8 лет процедура проводится в индивидуальной форме.

### Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления)

### Задача: перечислить как можно больше необычных способов использования предмета.

### Инструкция для испытуемого

Газета используется для чтения. Ты же можешь придумать другие способы ее использования. Что из нее можно сделать? Как ее можно еще использовать?

Инструкция зачитывается устно. Время выполнения субтеста — 3 мин. При индивидуальной форме проведения все ответы дословно записываются психологом. При групповой форме проведения ответы записывают сами испытуемые. Время засекается после прочтения инструкции.

Оценивание

Результаты выполнения теста оценивались в баллах. Имеются три показателя.

1) Беглость (беглость воспроизведения идей) — суммарное число ответов. За каждый ответ дается 1 балл, все баллы суммируются.

Б = n.

Б — беглость, n — число уместных ответов.

Следует обратить особое внимание на термин «уместные ответы». Нужно исключить из числа учитываемых те ответы, которые упоминались в инструкции, — очевидные способы использования газет: читать газету, узнавать новости и т.д.

2) Гибкость — число классов (категорий) ответов.

Все ответы можно отнести к различным категориям. Например, ответы типа: «из газеты можно сделать шапку, корабль, игрушку» и т.д. относятся к одной категории — создание поделок и игрушек.

Категории ответов

1. Использование для записей (записать телефон, решать примеры, рисовать).

2. Использование для ремонтных и строительных работ (заклеить окна, наклеить под обои).

3. Использование в качестве подстилки (постелить на грязную скамейку, положить под обувь, постелить на пол при окраске потолка).

4. Использование в качестве обертки (завернуть покупку, обернуть книги, завернуть цветы).

5. Использование для животных (подстилка кошке, хомяку, привязать на нитку бантик из газеты и играть с кошкой).

6. Использование как средства для вытирания (вытереть стол, протирать окна, мыть посуду, в качестве туалетной бумаги).

7. Использование как орудия агрессии (бить мух, наказывать собаку, плеваться шариками из газеты).

8. Сдача в макулатуру.

9. Получение информации (смотреть рекламу, давать объявления, делать вырезки, проверить номер лотерейного билета, посмотреть дату, посмотреть программу TV и т.д.).

10. Использование в качестве покрытия (укрыться от дождя, солнца, прикрыть что-то от пыли).

11. Сжигание (для растопки, для разведения костра, сделать факел).

12. Создание поделок, игрушек (сделать корабль, шапку, папье-маше).

Следует приписать каждому ответу номер категории из вышеприведенного списка, затем, если несколько ответов будут относиться к одной и той же категории, то учитывать только первый ответ из этой категории, то есть учитывать каждую категорию только один раз. Затем следует подсчитать число использованных ребенком категорий. В принципе, число категорий может изменяться от 0 до 12 (если не будет дано ответов, отнесенных к новой категории, которой нет в списке). За ответы, не подходящие ни к одной из перечисленных категорий, добавляется по 3 балла за каждую новую категорию. Таких ответов может быть несколько. Но прежде чем присваивать новую категорию, следует очень внимательно соотнести ответ с приведенным выше списком. За одну категорию начисляется 3 балла.

Г = 3 m.

Г — показатель гибкости, m — число использованных категорий.

3) Оригинальность — число необычных, оригинальных ответов. Ответ считается оригинальным, если он встречается 1 раз на выборке в 30—40 человек.

Один оригинальный ответ — 5 баллов. Все баллы за оригинальные ответы суммируются.

0р = 5 k.

0р — показатель оригинальности, k — число оригинальных ответов.

Подсчет суммарного показателя по каждому субтесту следует проводить после процедуры стандартизации, то есть перевода сырых баллов в стандартные. В данном случае мы предлагаем проводить суммирование баллов по различным факторам, отдавая себе отчет в том, что такая процедура не является достаточно корректной, а следовательно, суммарными баллами можно пользоваться только как приблизительными и оценочными.

Т1 = Б1 + Г1 + Ор1 = n + 3 m + 5 k.

Т1 — суммарный показатель первого субтеста,

Б1 — беглость по 1 субтесту,

Г1 — гибкость по 1 субтесту,

Ор1 — оригинальность по 1 субтесту,

n — общее число уместных ответов,

m — число категорий,

k — число оригинальных ответов.

### Субтест 2. Последствия ситуации

### Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации.

### Инструкция для испытуемого

Вообрази, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке.

Время выполнения субтеста — 3 минуты.

Оценивание

Результаты выполнения субтеста оценивались в баллах. Имеются два показателя.

1) Беглость (беглость воспроизведения идей) — общее число приведенных последствий. 1 ответ (1 следствие) — 1 балл.

Б = n.

2) Оригинальность — число оригинальных ответов, число отдаленных следствий. Здесь оригинальным считается ответ, приведенный только один раз (на выборке 30—40 человек). 1 оригинальный ответ — 5 баллов.

0р = 5 k.

0р — показатель оригинальности, k — число оригинальных ответов.

Т2 = n + 5 k.

Т2 — суммарный показатель второго субтеста.

Как и в первом субтесте, следует обратить внимание на исключение неуместных (неадекватных) ответов, а именно: повторяющихся ответов и ответов, не имеющих отношения к поставленной задаче.

Субтест 3. Слова

Модификация для детей 5—8 лет. Субтест проводится индивидуально.

Задача: придумать слова, которые начинаются или оканчиваются определенным слогом.

Инструкция для испытуемого

1 часть. Придумай слова, которые начинаются на слог «по», например «полка». На ответ дается 2 минуты. 2 часть. Придумай слова, которые оканчиваются слогом «ка», например «сумка». На ответ дается 2 минуты. Время выполнения всего субтеста — 4 минуты.

Оценивание

Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах. Имеются два показателя.

1) Беглость — общее число приведенных слов. 1 слово — 1 балл.

Б = n

Б — показатель беглости, n — общее число слов.

Как и ранее, следует вычеркнуть повторяющиеся слова, а также не учитывать неадекватные слова.

2) Оригинальность — число оригинальных слов, приведенных один раз на выборку 30—40 человек. 1 оригинальное слово — 5 баллов.

0р = 5 k.

Ор — показатель оригинальности, k — число оригинальных слов.

Т3 = n + 5 k.

Т3 — суммарный показатель третьего cубтеста (для детей 5—8 лет).

### Субтест 4. Словесная ассоциация

### Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов.

### Инструкция для испытуемого

Найди как можно больше определений для слова «книга». Например: красивая книга. Какая еще бывает книга? Время выполнения субтеста — 3 минуты.

Оценивание

Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по трем показателям.

1) Беглость — суммарное число приведенных определений (n). Одно определение — 1 балл.

Б = n.

Б — показатель беглости.

2) Гибкость — число категорий ответов.

Одна категория — 3 балла.

Г = 3 m.

Г — показатель гибкости, m — число категорий ответов.

Категории ответов

1. Время издания (старая, новая, современная, старинная).

2. Действия с книгой любого типа (брошенная, забытая, украденная, переданная).

3. Материал и способ изготовления (картонная, пергаментная, папирусная, рукописная, напечатанная).

4. Назначение, жанр (медицинская, военная, справочная, художественная, фантастическая).

5. Принадлежность (моя, твоя, Петина, библиотечная, общая).

6. Размеры, форма (большая, тяжелая, длинная, тонкая, круглая, квадратная).

7. Распространенность, известность (известная, популярная, знаменитая, редкая).

8. Степень сохранности и чистоты (рваная, целая, грязная, мокрая, потрепанная, пыльная).

9. Ценность (дорогая, дешевая, ценная).

10. Цвет (красная, синяя, фиолетовая).

11. Эмоционально-оценочное восприятие (хорошая, веселая, грустная, страшная, печальная, интересная, умная, полезная).

12. Язык, место издания (английская, иностранная, немецкая, индийская, отечественная).

Все ответы, относящиеся к одной категории, учитываются только один раз. Максимальный балл — 12 x 3 = 36 баллов (в случае, если в ответах присутствуют все двенадцать категорий, что на практике встречается исключительно редко, а также отсутствуют ответы, которым присваивается новая категория). Как и в субтесте 1, ответам, не подходящим ни к какой категории, присваивается новая категория и, соответственно, добавляется по 3 балла за каждую новую категорию. В этом случае максимальный балл может увеличиться.

Г = 3 m.

Г — показатель гибкости, m — число категорий.

3) Оригинальность — число оригинальных определений.

Определение считается оригинальным, если оно приведено всего один раз на выборке в 30—40 человек. Одно оригинальное определение — 5 баллов.

0р = 5 k.

Ор — показатель оригинальности, k — число оригинальных определений.

Т4 = n + 3 m + 5 k.

Т4 — суммарный показатель четвертого субтеста.

**2.2 Результаты исследования**

1. Анкеты, разработанные И.П. Брязгуновым и Е.В. Касатиковой.

Результаты анкетирования родителей и воспитателей.

Таблица 1.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Ф. И. Ребенка | Пол | Возраст | Родители (баллы) | Воспитатель  (баллы) |
| 1. | У. Р. | д | 6 | 5 | 5 |
| 2. | Я. С. | д | 7 | 7 | 8 |
| 3. | Е. М. | м | 5 | 5 | 7 |
| 4. | П. С. | м | 5 | 3 | 10 |
| 5. | М. Д. | м | 6 | 4 | 6 |
| 6. | К. М | м | 6 | 10 | 18 |
| 7. | Б. Д. | м | 7 | 11 | 22 |
| 8. | И. А. | м | 7 | 12 | 24 |
| 9. | О. М. | м | 5 | 9 | 19 |
| 10. | Ш. Е. | м | 6 | 10 | 25 |

После проведения анкетирования родителей и воспитателей были выделены две группы детей 5 – 7 лет. Группа детей, поведение которой характеризуется как гиперактивное (2 группа) и группа условно здоровых детей (1 группа). Использовались анкеты, разработанные И.П. Брязгуновым и Е.В. Касатиковым (см. приложение 1,2). Анкеты обрабатываются следующим образом.

Родители проставляют в анкете (приложение 1) соответствующие цифры: 0 - отсутствие признака, 1- присутствие в незначительной степени; 2- присутствие в умеренной степени, 3- присутствие в выраженной степени.

Если результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более балов для мальчиков, поведение ребенка можно считать гиперактивным.

Учителя отвечают на вопросы анкеты (приложение 2). Принимается только "Да" (1 балл) или "Нет" (0 баллов).

Если общее число баллов 8 и более, поведение ребенка можно считать гиперактивным.

2. Тест дивергентного (творческого) мышления (Вильямса).

Результаты исследования с условно здоровыми детьми старшего дошкольного возраста (1 группа)

Таблица 2.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. | Бегл. | Гибк. | Оригинал. | Разраб. | Назв. | Сумма |
| У. Р. | 12б. | 5б. | 32б. | 22б. | 12б. | 83б. |
| Я. С. | 12б. | 7б. | 32б. | 10б. | 12б. | 73б. |
| Е. М. | 12б. | 8б. | 24б. | 11б | 16б. | 71б. |
| П. С. | 11б. | 7б. | 29б. | 8б. | 14б. | 69б. |
| М. Д. | 12б. | 7б. | 28б. | 11б. | 16б. | 74б. |

Результаты исследования с детьми дошкольного возраста с СДВГ

(2 группа)

Таблица 3.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. | Бегл. | Гибк. | Оригинал. | Разраб. | Назв. | Сумма |
| К. М. | 12б. | 10б. | 27б. | 25б. | 13б. | 87б. |
| Б. Д. | 12б. | 7б. | 30б. | 20б. | 12б. | 81б. |
| И. А. | 12б. | 7б. | 32б. | 17б | 14б. | 85б. |
| О. М. | 12б. | 7б. | 32б. | 30б. | 16б. | 97б. |
| Ш. Е. | 12б. | 7б. | 33б. | 26б. | 12б. | 90б. |

Максимально возможный общий суммарный показатель за вест тест - 131

Изучение творческого мышления по методике Туник Е. Е.

Результаты исследования с условно здоровыми детьми старшего дошкольного возраста (1 группа)

Таблица 4.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | Б. | Г. | О. | Т1. | Б. | О. | Т2. | Б. | О. | Т3. | Б. | Г. | О. | Т4. | Σ |
| У.Р. | 3 | 3 | 0 | 6 | 1 | 0 | 1 | 5 | 20 | 25 | 8 | 9 | 20 | 37 | 69 |
| Я.С. | 4 | 9 | 5 | 18 | 1 | 0 | 1 | 4 | 25 | 29 | 4 | 6 | 5 | 15 | 63 |
| Е.М. | 4 | 3 | 15 | 22 | 2 | 5 | 7 | 7 | 30 | 37 | 6 | 9 | 25 | 39 | 105 |
| П.С. | 5 | 12 | 5 | 22 | 2 | 5 | 7 | 10 | 20 | 30 | 7 | 12 | 10 | 29 | 88 |
| М.Д. | 3 | 9 | 0 | 12 | 1 | 0 | 1 | 15 | 15 | 30 | 6 | 6 | 0 | 12 | 55 |

Результаты проведения теста с детьми дошкольного возраста с СДВГ

(2 группа)

Таблица 5.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | Б. | Г. | О. | Т1. | Б. | О. | Т2. | Б. | О. | Т3. | Б. | Г. | О. | Т4. | Σ |
| К.М. | 4 | 9 | 10 | 23 | 3 | 10 | 13 | 20 | 60 | 80 | 11 | 12 | 20 | 42 | 158 |
| Б.Д. | 3 | 9 | 5 | 17 | 2 | 0 | 2 | 10 | 15 | 25 | 7 | 9 | 15 | 31 | 75 |
| И.А. | 7 | 12 | 10 | 29 | 2 | 0 | 2 | 11 | 45 | 56 | 5 | 6 | 20 | 31 | 118 |
| О.М. | 3 | 9 | 5 | 17 | 2 | 5 | 7 | 14 | 40 | 54 | 8 | 9 | 25 | 42 | 120 |
| Ш.Е. | 3 | 6 | 0 | 9 | 3 | 5 | 8 | 13 | 40 | 53 | 7 | 9 | 20 | 36 | 106 |

**2.3 Анализ результатов методами математической статистики**

Математическую обработку производим с помощью критерия U.

U – критерий Манна-Уитни.

Назначение критерия

Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда n1,2 3 или n1 = 2, а n2 5.



Описание критерия.

Существует несколько способов использования критерия и несколько вариантов таблиц критических значений, соответствующих этим способам.

Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны. Иногда эти значения называют различиями в расположении двух выборок.

Эмпирическое значения критерия U отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому чем меньше Uэмп, тем более вероятно, что различия достоверны.

Подсчет ранговых сумм по выборкам группы 1 и группы 2.

Тест дивергентного (творческого) мышления (Вильямса).

Таблица 6.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа 1 (n=5) | | | Группа 2 (n=5) | |
| Показатель уровня креативности | | Ранг | Показатель уровня креативности | Ранг |
|  | |  | 97 | 10 |
|  | |  | 90 | 9 |
|  | |  | 87 | 8 |
|  | |  | 85 | 7 |
| 83 | | 6 |  |  |
|  | |  | 81 | 5 |
| 74 | | 4 |  |  |
| 73 | | 3 |  |  |
| 71 | | 2 |  |  |
| 69 | | 1 |  |  |
| Сумма | 370 | 16 | 440 | 39 |

Общая сумма рангов: 16 + 39 = 55. Расчетная сумма:

Σ Ri = = = 55



Равенство реальной и расчетной суммы соблюдено.

Видно, что по уровню креативности более «высоким» рядом оказывается выборка группы 2. Именно на эту выборку приходится большая ранговая сумма: 39.

Сформируем гипотезы:

H0: Группа 2 не превосходит группу 1 по уровню креативности.

H1: Группа 2 превосходит группу 1 по уровню креативности.

Определяем эмпирическую величину U:

Uэмп = (5 5) + - 39 = 1



Uэмп = 1

По Табл. II Приложения 1 [53] определяем критическое значения для соответствующих n.

Uкр =



Критерий U является одним из двух исключений из общего правила принятия решения о достоверности различий, а именно, можно констатировать достоверные различия, если Uэмп Uкр



Uэмп = 1

Uэмп = Uкр

Ответ: Н1 принимается. Группа 2 превосходит группу 1 по уровню креативности.

Подсчет ранговых сумм по выборкам группы 1 и группы 2.

Изучение творческого мышления по методике Туник Е. Е.

Таблица 7.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа 1 (n = 5) | | | Группа 2 (n = 5) | |
| Показатель творческого мышления | | Ранг | Показатель творческого мышления | Ранг |
|  | |  | 158 | 10 |
|  | |  | 120 | 9 |
|  | |  | 118 | 8 |
|  | |  | 106 | 7 |
| 105 | | 6 |  |  |
| 88 | | 5 |  |  |
|  | |  | 75 | 4 |
| 69 | | 3 |  |  |
| 63 | | 2 |  |  |
| 55 | | 1 |  |  |
| Сумма | 380 | 17 | 577 | 38 |

Общая сумма рангов: 17 + 38 = 55. Расчетная сумма:

Σ Ri = = = 55



Равенство реальной и расчетной суммы соблюдено.

Видно, что по показателю творческого мышления более «высоким» рядом оказывается выборка группы 2. Именно на эту выборку приходится большая ранговая сумма: 38.

Сформируем гипотезы:

H0: Группа 2 не превосходит группу 1 по показателю творческого мышления.

H1: Группа 2 превосходит группу 1 по показателю творческого мышления.

Определяем эмпирическую величину U:

Uэмп = (5 5) + - 39 = 1



Uэмп = 1

По Табл. II Приложения 1 [53] определяем критическое значения для соответствующих n.

Uкр =



Критерий U является одним из двух исключений из общего правила принятия решения о достоверности различий, а именно, можно констатировать достоверные различия, если Uэмп Uкр



Uэмп = 1

Uэмп = Uкр

Ответ: Н1 принимается. Группа 2 превосходит группу 1 по показателю творческого мышления.

**2.4 Обсуждение полученных результатов**

Исследования проводились индивидуально с каждым ребенком. Большинство детей отвечало с большой охотой и с желанием продолжать занятия дальше. В диагностике принимало участие 10 человек.

Проанализировав тест дивергентного (творческого) мышления, получили такие результаты:

По общей сумме проведенного исследования видно, что уровень творческого мышления, в целом, у детей с СДВГ больше, чем у условно здоровых детей. Максимально возможный общий суммарный показатель за вест тест – 131. Т к. тест рассчитан на возраст детей от детского сада и до 11 класса, я считаю, что максимальный показатель творческого мышления для детей дошкольного возраста ниже общего максимального. Показатели К. М. – 87 баллов, Ш. Е. – 90 баллов, О. М. – 97 баллов показываю высокий уровень творческого мышления. По итогам теста дивергентного мышления 7 детей имеют средний уровень креативного мышления, 3 – высокий уровень.

Проанализировав методику Туник Е. Е., можно сделать следующие выводы:

Субтест 1. Использование газеты.

По этому тесту испытуемыми было дано в среднем 3,5 ответа на человека, разброс по числу ответов велик от 1 до 5.Этот тест вызвал затруднения у некоторых детей. Наиболее часто встречающиеся ответы: «Сделать шапку, самолет, завернуть в газету что-нибудь, укрыться, подстелить».

Редкие, оригинальные ответы: «Соорудить палатку, использовать в игре, для склеивания пакетов, как закладки, коллекционировать газеты».

Наибольшее количество баллов набрали дети из группы 2: И. А. (29), К. М. (23); наименьшее из группы 1: У. Р. (6).

### Субтест 2. Последствия ситуации.

Этот тест вызвал у некоторых детей затруднения. В среднем было дано 2 ответа на человека. Размах составляет от 1 до 3 ответов. Было приведено 19 ответов.

Часто повторяющиеся ответы: «Люди и звери будут разговаривать, понимать друг друга. Будут ходить в гости, помогать друг другу». Оригинальные ответы: «Звери будут участвовать в олимпиадах, двигать науку вперед, смогут подать в суд на людей, создадут телевидение, будут вместе с людьми учиться».

Высокие показатели у детей с СДВГ: К.М. (3), а низкие у условно здоровых детей: У. Р. (1), Я. С. (1) и М. Д. (1).

Субтест 3. Слова.

Среднее число придуманных слов – 10, 9. Размах по числу слов от 4 до 20. Наибольшее количество баллов у К.М. (80) из группы 2, а наименьшее у У. Р. (25) из группы 1 и Б. Д. (25) из группы 2.

Субтест 4. Словесная ассоциация**.**

Среднее число приведенных ответов-определений к слову «книга» составляло 6,9, размах по числу ответов от 4 до 11. Было дано 69 ответов.

Ответы с наибольшей частотой: интересная, веселая, толстая, познавательная. Редкие ответы: живая, бракованная, стильная, волнующая, доисторическая.

Самые оригинальные ответы у К.М. (11) из группы 2, а самое наименьшее количество баллов у Я. С. (4) из группы 1 и И. А. (5) из группы 2.

Посчитав общее количество баллов видно, что результаты тестирования детей с СДВГ значительно превышают результаты тестирования условно здоровых детей.

**2.4 Коррекционные занятия на развития креативности у детей с СДВГ**

Наше время — это время перемен, поэтому России нужны люди, способные нестандартно, творчески мыслить. К сожалению, массовое обучение часто сводится к запоминанию и воспроизведению приемов действия, типовых способов решения заданий. Однообразное, шаблонное повторение одних и тех же действий убивает интерес к обучению. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять способность к творчеству.

Творчество — это психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры. Творчество предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний, умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. В творчестве особое место занимает воображение. Наряду с ним творчество включает в себя интенсивную работу мышления, оно пронизано эмоциональностью и волей. Но оно не сводится к одному воображению, одному мышлению или одному чувству.

Во второй половине XX века были выявлены психологические составляющие творческой деятельности:

* гибкость ума — способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность перестраиваться с одной идеи на другую;
* систематичность и последовательность, которые позволяют людям управлять процессом творчества, благодаря систематичности все идеи сводятся в определенную систему и последовательно анализируются;
* диалектичность мышления — способность человека соединять, казалось бы, несоединимое;
* способность рисковать и не бояться ответственности за свое решение.

Эти компоненты творчества являются свойствами взрослого человека. У детей же способности к творчеству складываются постепенно, проходя несколько стадий. Эти стадии протекают последовательно: прежде чем быть готовым к следующей стадии, ребенок обязательно должен овладеть качествами, формирующимися на предшествующих.

Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум три стадии развития творческого мышления (один из видов мышления, характерный созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию):

• наглядно-действенное (дошкольный возраст 5—7 лет);

* причинное (младший школьный возраст);
* эвристическое (с 12 лет и старше).

Рассмотрим стадию наглядно-действенного мышления. Мышление рождается из действия. В младенчестве и раннем возрасте оно неотделимо от действия. В процессе манипулирования с предметами ребенок решает различные мыслительные задачи.

К 5—6 годам дети обучаются совершать действия в уме. В качестве объектов манипулирования выступают уже не реальные предметы, а их образы-представления. Чаще всего дети представляют наглядный, зрительный, образ предмета. Поэтому мышление ребенка дошкольника называют наглядно-действенным.

Очень важным для развития мышления являются задания на исследования образа представления. К пяти годам дети обучаются расчленять представление на отдельные части, анализировать контуры предметов, сопоставлять похожие предметы между собой и находить сходство и различие.

Выделение отдельных компонентов образа позволяет ребенку соединять детали разных образов, придумывая новые, фантастические объекты или явления. Так, ребенок может представить животное, соединяющее в себе части многих животных и поэтому обладающее такими качествами, которых нет ни у одного существующего животного в мире. В психологии эту способность называют фантазией.

Можно выделить несколько психологических качеств, лежащих в основе фантазирования:

* четкое и ясное представление образов предметов;
* хорошая зрительная и слуховая память, позволяющая длительное время удерживать в сознании образ-представление;
* способность мысленно сопоставлять два и более предмета и сравнивать их по цвету, форме, размеру и количеству деталей;

• способность комбинировать части разных объектов и создавать объекты с новыми свойствами.

Хорошими стимулами для фантазий являются незаконченные рисунки, неопределенные образы типа чернильных пятен или каракулей, описание необычных, новых свойств предметов.

Таким образом, одним из направлений развития творчества на этапе наглядно-действенного мышления является выход из рамок привычных мыслительных стереотипов. Это качество творческого мышления называется оригинальностью, и зависит оно от умения мысленно связывать далекие, не связываемые обычно в жизни образы предметов.

Проблема работы с одаренными детьми является очень актуальной в современном мире, интересует многих педагогов и психологов.

В дошкольных образовательных учреждениях в основном проводится коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения эмоционального, поведенческого, личностного характера, а также с детьми, у которых есть трудности в обучении. Детей же, имеющих высокие показатели в развитии — умственном, физическом, художественном, — обычно ставят просто в пример другим детям и индивидуально не развивают у них способности, поэтому со временем эти способности угасают, и развитие таких детей затормаживается.

На развитие креативности оказывают влияние следующие факторы:

* наследственность;
* специально организованное обучение;
* собственная активность ребенка, его удовольствие и радость от умственной деятельности;
* окружающий социум (родители, педагоги, дети).

Исходя из этого, для развития творческих способностей в образовательных учреждениях необходимо своевременно выявлять детей с предпосылками одаренности, проводить специальную работу по сохранению и дальнейшему развитию их способностей, опираясь на собственную активность детей, объединяя усилия педагога-психолога, воспитателей, узких специалистов (музыкальных работников, руководителей изобразительной деятельности и т. п.), родителей.

Создание развивающих групп в дошкольных образовательных учреждениях для детей, имеющих предпосылки одаренности, — это необходимое звено в цепи педагогического процесса. В таких группах дети вместе с педагогом-психологом углубляют свои знания, тренируют свои умения, развивают творческие способности.

Представленная программа нацелена на развитие творческого мышления. Эта программа содержит в себе решение трех основных задач:

* развитие творческого мышления;
* развитие творческого воображения;
* эмоциональне развитие мира детей пяти-семн лет, имеющих предпосылки одаренности — высокий, превосходящий возрастные нормы, уровень развития способностей.

Цель проведения занятий: повысить уровень креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ.

Гипотеза: Целевые занятия по развитию креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ будут способствовать повышению уровня креативности.

Творить ребенок способен только при условии нормального эмоционального состояния, поэтому одной из целей данной программы является устранение негативных личностных проблем ребенка и поддержка благоприятного эмоционального климата в микрогруппе детей.

Развитию творческого мышления способствует также и творческое воображение. Совместимость трех этих сфер — мышления, воображения и эмоций в программе по развитию творческого мышления — способствует гармоничному развитию творческости ребенка дошкольного возраста.

Программа осуществляется в три этапа.

1-й этап — диагностический

Цель: выявление у детей пяти-семи лет способности к творчеству.

Методика: Тест дивергентного (творческого) мышления.

Этот тест проводит педагог-психолог индивидуально с каждым ребенком. Время на одного — ребенка 15 минут.

2-й этап — развивающий

Цель: развитие креативности детей через развитие творческого мышления, творческого воображения и эмоционального мира ребенка.

1. Развитие творческого мышления предполагается через формирование следующих умений (по Симановскому А.Э.):

* воспроизводить внешний вид и свойства предмета по памяти;
* угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков;
* воссоздавать внешний облик предмета на основе какой-то его части;

• узнавать в неопределенных графических формах (чернильные пятна, каракули) различные знакомые предметы;

* комбинировать и сочетать в одном предмете свойства и признаки других предметов и объектов;
* находить в двух и более объектах общие и различные признаки;
* узнавать объект по описанию возможных действий с ним;
* переносить действия, применяемые к одному предмету, на другой;
* составлять сюжетный рассказ о каком-либо объекте;
* использовать мерку при сравнении предметов по величине, весу;
* располагать предметы в порядке убывания или возрастания какого-либо свойства и делать отсюда выводы;
* находить действия, противоположные по значению (увеличивать — уменьшать, разрезать — соединять).

Некоторые умения могут формироваться параллельно и независимо одно от другого. Задачи направленные на развитие творческого мышления объединены в 2 блока: один связан с развитием представления, другой развитием умственных действий.

2. Творческое воображение — предполагает самостоятельное создание образа вещи, признака, не имеющих аналогов, новых, реализуемых в оригинальных и ценных продуктах.

Создание образов воображения осуществляется с помощью нескольких способов, используемых ребенком неосознанно:

агглютинации, то есть «склеивание» различных, несоединимых в повседневной жизни частей (человек — зверь или человек — птица);

гиперболизации, парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его частей (Карлик Нос, Гулливер, Мальчик-с-пальчик);

аналогии (близкая: самолет — парящая птица; непосредственная, отдаленная: космический корабль — морской корабль);

синтеза;

анализа.

3. Развитие эмоционального мира детей в программе предполагает работу в следующих направлениях:

снятие эмоционального напряжения;

развитие самосознания, повышение самооценки и уверенности в себе;

развитие умений общаться друг с другом;

адекватное ролевое развитие.

3-й этап — заключительный

Цель: выявить результативность развивающих занятий.

Методика: Тест дивергентного (творческого) мышления.

1–й этап – диагностический.

Результаты исследования с детьми дошкольного возраста с СДВГ.

Таблица 6.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. | Бегл. | Гибк. | Оригинал. | Разраб. | Назв. | Сумма |
| К. М. | 12б. | 10б. | 27б. | 25б. | 13б. | 87б. |
| Б. Д. | 12б. | 7б. | 30б. | 20б. | 12б. | 81б. |
| И. А. | 12б. | 7б. | 32б. | 17б | 14б. | 85б. |
| О. М. | 12б. | 7б. | 32б. | 30б. | 16б. | 97б. |
| Ш. Е. | 12б. | 7б. | 33б. | 26б. | 12б. | 90б. |

По результатам теста дивергентного мышления видно, что уровень способности к творчеству очень высока.

2-й этап развивающий.

Организация занятий

Каждое занятие включает в себя:

1. Ритуал приветствия — снятие эмоционального напряжения у детей. Установление контакта.
2. Основную часть занятия, которая направлена на достижение цели программы и задач каждого занятия (решение проблемных ситуаций, изобразительная деятельность, придумывание сказок, загадок и др.)
3. Игру на повышение двигательной активности.
4. Релаксационные дыхательные и мышечные упражнения.
5. Ритуал прощания. Сначала подводят итог занятия (что запомнилось, что понравилось), затем — сам ритуал прощания, и все вместе (дети с педагогом-психологом) поднимаются в группу и там уже прощаются. При необходимости детям дается домашнее задание.

Занятия проводят 1—2 раза в неделю, время — 30 минут, в первую половину дня после основных занятий, примерно в 10.30—11.00, с шестью-восемью детьми. На каждом занятии решают определенную задачу по развитию творческого мышления и воображения. Если материал занятия усваивается трудно, то занятие повторяют 1—2 раза, но с заданиями, аналогичными основному занятию. Например, на первом занятии педагог-психолог рассказывает, что и как делать, показывает, то есть действует как учитель. На втором же занятии он выступает как уже партнер (совместная деятельность). На третьем — дети действуют самостоятельно. Взрослый — организатор среды.

Релаксационное дыхательное или мышечное упражнение проводят или не проводят — в зависимости от степени эмоционального возбуждения детей после подвижной игры.

Взаимодействие при выполнении программы

Для положительного результата в развитии способностей необходима взаимосвязь педагога-психолога, родителей, воспитателя и детей.

Работа с воспитателями включает в себя:

1. Профилактическую цель, т.е. педагог-психолог информирует воспитателей о том, что такое одаренность, как ее можно распознать и как работать с одаренными детьми.
2. Ознакомление взрослых с принципами, этапами и целями программы по развитию творческости. Нацеливание их на совместную с педагогом-психологом деятельность.

Работа с родителями детей, имеющих предпосылки одаренности:

1. Организация совместной работы педагога-психолога, воспитателей и родителей по достижению положительного результата в развитии способностей:

ознакомление с программой,

групповая консультация.

2. Индивидуальное консультирование родителей при возникновении личностных проблем у детей, имеющих предпосылки одаренности.

3-й этап – заключительный.

Проведение повторного, результативного теста дивергентного (творческого) мышления.

Результат проведения повторного теста с детьми дошкольного возраста с СДВГ.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. | Бегл. | Гибк. | Оригинал. | Разраб. | Назв. | Сумма |
| К. М. | 12б. | 10б. | 30б. | 27б. | 15б. | 94б. |
| Б. Д. | 12б. | 8б. | 31б. | 25б. | 14б. | 90б. |
| И. А. | 12б. | 10б. | 33б. | 22б | 15б. | 92б. |
| О. М. | 12б. | 9б. | 32б. | 30б. | 17б. | 100б. |
| Ш. Е. | 12б. | 7б. | 33б. | 29б. | 16б. | 97б. |

По результатам повторного теста видно, что уровень творческих способностей повысился, хоть и не на много.

**Выводы**

Задачи, поставленные в начале проведения занятий, выполнены.

Используя тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса и методику Туник Е. Е. на изучение творческого мышления, было проведено сравнение наличия креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ и условно здоровых детей дошкольного возраста. Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что уровень креативности у детей с СДВГ выше, чем у условно здоровых детей, это подтверждает тот факт, что уровень интеллекта у детей с СДВГ достаточно высок. Достаточно спокойное поведение гиперактивных детей, наличие интереса к продолжению тестирования, позволяет сделать предположение о том, что эмоциональное нарушение, неуравновешенное сверх активное поведение таких детей можно контролировать. Гиперактивность ребенка можно направлять на творчество.

Гипотеза 1 подтвердилась.

Гипотеза 2 подтвердилась. Так как уровень креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ, после проведения занятий повысился, значит цель, поставленная в начале проведения занятий, достигнута. Проанализировав полученные результаты можно сделать вывод о том, что составленные коррекционные занятия могут быть использованы психологами в качестве методического пособия в практической работе с гиперактивными детьми старшего дошкольного возраста, на повышение уровня креативности.

Сделав анализ результатов методами математической статистики, подтвердилась гепотеза о том, что дети дошкольного возраста с СДВГ имеют наиболее высокий уровень креативности в сравнении с условно здоровыми детьми дошкольного возраста.

**Заключение**

Работа посвящена выявлению уровня креативности у детей дошкольного возраста с СДВГ.

Задачи, поставленные в начале работы, выполнены. Цель достигнута.

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

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одаренного ребенка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одаренные, талантливые дети и молодежь — это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

Одаренные дети, как и гиперативные особенны по своему развитию и восприятию окружающего мира. В связи с эти у таких детей появляются как положительные стороны в адаптации, так и отрицательные

В практической части были проведены методики на выявленя уровня креативности у детей дошкольного возраста. Проаналезировав полученные результаты была подтверждена первая гипотеза. Также были разработаны и апробированы коррекционные занятия на повышения уровня креативности с детьми дошкольного возраста с СДВГ. Проанализировав полученные результаты, сделали вывод о том, что разработанная нами коррекционная программа может быть использована психологами в качестве методического пособия в практической работе с детьми дошкольного возраста.

Коррекционные занятия носит практический характер и может быть использована, как методическое пособие для педагогов-психологов и тех людей, кто посвящает себя детям и работе с ними.

**Литература**

1. Amen D.G., Carmichael B.D. Мозговое отображение SPECT с высокой разрешающей способностью в ADHD. Психиатрия Энн Clin 1997; 9: 2: 81-86.
2. Анастази А. Психологическое тестирование: книга 2; пер. с англ./ под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского.- М.:Пед-ка, 1982.-336 с., ил.
3. Амонашвили Ш. А. В школу с 6 лет. – М.: Педагогика, 1986.
4. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
5. Битянова М., Барчук О. Диагностика дошкольной зрелости.// «Школьный психолог», 2000. № 30.
6. Божович Л. И. Социальная ситуация развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия под ред. Куликова Л. В. – Спб.: Питер, 2000.
7. Брязгунов И. П. Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 96с.
8. Вачков И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке. – М., 1996.
9. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000.
10. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание., 1991 г.
11. Гончарова Е. В. Адаптация детей 6 и 7 лет к школьному обучению: Выпускная квалификационная на соискание академической степени бакалавра (на правах рукописи), 2002.
12. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000.
13. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методич. пособие. Изд. 2-е. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 288с.
14. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психологическое развитие дошкольников. - М., 1984.
15. Заводенко H.H., Петрухин А.С., Семенов П.А. и др. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии. Московский мед журн 1998; 19-23.
16. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Соловьев О.И. Минимальные мозговые дисфункции у детей. М., 1997.
17. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника. Начальная школа. – 1992. - №3.
18. Зельцерман Б. А., Рогалева Н. В. Учись! Твори! Развивайся! – Рига, 1997.
19. Зинкевич-Евстегнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку. – Спб: Сфера, 1998. – 96 с.
20. Ильина М. Н. Подготовка к школе: Развивающее упражнение и тесты. – Спб., 1998.
21. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
22. Коломинский Я. Л. Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск: Университецкая, 1999.
23. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. - М.:НИИ семьи, 1997. - 64 с.
24. Кропотов Ю.Д., Чутко Л.С., Яковенко В.А. и др. Применение транскраниальной микрополяризации в лечениии синдрома нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков//Журнал неврологии и психиатрии. 2002. .№ 5.
25. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1996.
26. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. М., 1997.
27. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка/ Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. Текста Н. М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
28. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва-Воронеж, 1995.
29. Лейтес Н.С. Изучать одаренных детей. Психологический журнал 1992. №1.
30. Лейтес Н.С. Их трудно воспитывать. Психология одаренности детей и подростков М.: Академия, 1996.
31. Лейтес Н.С. Одаренность и дошкольное детство в ракурсе психологических исследований. Вопросы психологии 1990. №9.
32. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности. Вопросы психологии. 1988. №4.
33. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьника. – М.: Академия, 2000.
34. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. - М., 1965.
35. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Псикоррекционная работа с гиперактивным, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
36. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Проблема практической диагностики. – М.: Школа – Пресс, 1993. – 188 с.
37. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000.
38. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности. – М.: Владос, 2001.
39. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие/ Под ред. А. М. Матюшкина – М.: Изд-во Московского психолго-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004, - 192 с.
40. Одаренные дети: пер. с англ./общ. ред. Бурменской и Слуцкого. - М., 1991.
41. Опыт работы с одаренными детьми в современной России: Материалы Всерос. науч. – практ. конф. Москва, 6 – 8 феврвля 2003 года / Науч. ред. Л. П. Дуганова. М., 2003.
42. Основы психодиагностики./Под. ред. А. Г. Шмелева. – Ростов на Дону, 1996.
43. Парфенова Г. Л. Одаренные девочки: психолого-педагогическое сопровождение/ Г. Л. Парфенова// Начальная школа: ежемес. науч.-метод. журн. / М-во образования Рос. Федерации. – М., 2007. - №6.
44. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976.
45. Психологический словарь,/Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Научн. –исслед. Ин-т общей и педагогической психологии. Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с., ил.
46. Психология одаренности детей и подростков. П.р. Лейтеса Н.С. М.: Академия, 1996.
47. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.:Просвещение, 1991. - 211 с.
48. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
49. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Просвещение ВЛАДОС, 1996.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. – М, 1996.
51. Семаго Н. А. Исследование произвольности психической активности // «Школьный психолог». 2000. № 43.
52. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль, 1997.
53. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2003.
54. Скворцов И. А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогинез и его нарушения). М.; 2000.
55. Словарь практического психолога/Составитель С. Ю. Головин. – Минск, 1998.
56. Степанов С.В. В поисках тормозов // Школьный психолог. - №4. - 2000. - С.9-10.
57. Субботина Л. Ю. Развития воображения у детей. – Ярославль, 1997.
58. Судьба вундеркиндов. Н. Лейтес. Семья и школа, №12 1990г. стр. 27.
59. Талызина Н.Ф. Природа индивидуальных различий. М.: изд-во МГУ, 1991.
60. Теплов Б.М. Избранные труды. 2.Т. М.: Педагогика, 1985.
61. Faraone S.V., Biederman J. Нейробиология беспорядка гиперактивности дефицита внимания. Психиатрия Biol 1998; 44: 10: 951-958.
62. Фромм. Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990.
63. Хухлаева о. В. лесенка радости. – М., 1998.
64. Шевченко Ю.С., Шевченко М.Ю. Игровая психология детей с гиперактивным поведением//Школа здоровья. 1997. Т. 4. №2.
65. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически ориентированная психотерапия. М., 1998.
66. Штерн В. Умственная одаренность. СПб.: изд-во "Союз", 1997.
67. Weinstein С.S., Apfel R.J., Weinstein S.R. Описание матерей с ADHD с детьми с ADHD. Психиатрия 1998; 61: 1: 12-19.
68. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – М.: Медицина, 1990.
69. Юркевич B.C. Дети, чьи особые возможности не сразу видны. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 1996.
70. Юркевич B.C. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996.
71. Яковлева Е.А. Развитие творческого потенциала личности. Вопросы психологии. М., 1996. №3.

**Приложение 1**

Анкета для педагога

В какой степени выражены нижеперечисленные признаки у ребенка?

Проставьте соответствующие цифры: 0 - отсутствие признака, 1- присутствие в незначительной степени; 2- присутствие в умеренной степени, 3- присутствие в выраженной степени.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Признаки | Баллы |
| 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10 | Беспокоен, извивается, как уж.  Беспокоен, не может оставаться на одном месте.  Требования ребенка должны выполнятся немедленно.  Задевает, беспокоит других детей.  Возбудимый, импульсивный.  Легко отвлекается, удерживает внимание на короткий период времени.  Не заканчивает работу, которую начинает.  Поведение ребенка требует повышенного внимания учителей.  Не старателен в учебе.  Демонстративен в поведении (истеричен, плаксив). |  |
|  | Общее число баллов |  |

Если результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более балов для мальчиков, вам необходимо показать ребенка специалисту.

**Приложение 2**

Анкета для родителей

Появились у ребенка в возрасте до 7 лет следующие признаки, наблюдались ли они более 6 месяцев? Принимается только "Да" (1 балл) или "Нет" (0 баллов).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Признаки | Баллы |
| 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  11  12  13  14 | Суетливые движения руками и ногами или, сидя на стуле, извивается ( у подростков может быть субъективное чувство нетерпеливости)  С трудом остается на стуле при выполнении каких-либо занятий  Легко отвлекается на посторонние стимулы  С трудом ожидает очереди для вступления в игру  Отвечает на вопросы, подумав и раньше, чем вопрос закончен.  С трудом исполняет инструкции других.  С трудом удерживает внимание при выполнении заданий или в игровых ситуациях.  Часто переключается с одного незаконченного дела на другое.  Во время игр беспокоен.  Часто чрезмерно разговорчив.  В разговоре часто прерывает, навязывает свое мнение, в детских играх часто является "мишенью".  Часто кажется, что не слышит, что сказано ему или ей.  Часто теряет предметы и вещи, необходимые для работы дома или в классе (игрушки, карандаши, книги и др.).  Игнорирует физическую опасность и возможные последствия (например. бежит по улице "без оглядки" |  |
|  | Общее число баллов |  |

Если общее число баллов 8 и более, вам необходимо показать ребенка специалисту.

Занятие 2.

1. Ритуал приветствия. Игры на поддержание эмоционально-благоприятного климата в группе. Установление контакта.

а) Какое у тебя настроение? (см. занятие 1).

б) Дружба начинается с улыбки: «Сейчас все вместе возьмемся за руки, и посмотрим своему соседу в глаза и подарим ему, молча, самую добрую, улыбку. И так поочереди друг другу».

2. Развитие мышления, формирование умения выделять различные признаки предмета, смотреть на предмет с различных точек зрения.

Инструкция. «Я покажу (назову) предмет. А вы

должны назвать как можно больше признаков предмета (каков он).

Для детей шести лет карточки с изображением предметов (цвет, размер, форма, масса, качество поверхности, температурные особенности, блеск, материал, твердость— мягкость, прочность— хрупкость, функция...). Затем дети обмениваются этими карточкам .

3. Развитие творческого воображения, мышления и фантазии.

Ребенку предлагают карточки с изображением различных частей тела человека или животного, предметы и т. д. Его задача — построить из них фантастический образ (существо, предмет). Затем описать, какими свойствами обладает созданный образ, и сказать, как его можно использовать.

Инструкция. «Ребята, перед вами лежат карточки с различными элементами изображений: глаза, хвосты, уши, носы и т.д. Вам нужно придумать и сложить некое фантастическое существо, которое не живет на земле, а затем придумать про него рассказ: как его зовут, что он любит, какой он, для чего он нужен»

4. «Дотронься до...»

Все играющие одеты по-разному. Ведущий говорит «Дотронься до синего!» Все должны мгновенно сориентироваться — обнаружить у участников в одежде что-то синее и дотронуться до этого цвета. Название цвета периодически меняется. Взрослый следит, чтобы дотрагивались до каждого участника.

5. Ритуал прощания.

«Давайте возьмемся за руки крепко, но не больно сожмем их, улыбнемся друг другу и обнимемся». Ведущий и дети говорят друг другу «до свидания» после того как поднимутся в группу. Если кому-то необходимо домашнее задание, его пишут в тетрадь для домашних заданий.

Занятие 3

1. Ритуал приветствия.

Дети здороваются друг с другом и со взрослым ладошками.

«На что похоже настроение», «Подарок». 2.1. Умение угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков.

В этом домике жильцы — Все умелые пловцы. Что за дом у них такой — До краев налит водой?

(Аквариум)

Маленькое, сдобное Колесо съедобное, Я одна тебя не съем, Разделю ребятам всем.

(Бублик)

То по лесу кружит, То в поле свистит. Но мы не видали, Каков он на вид. В открытые окна Нежданно влетит...

(Ветер)

Была зеленой, маленькой. Потом я стала аленькой. На солнце почернела я И вот теперь я спелая.

(Вишня)

Не машина, а железный. Со шляпой, а не гриб.

(Гвоздь)

Два брата через дорожку живут, А друг друга не видят.

(Глаза)

Дом без окон и дверей, В нем шесть кругленьких детей. В темноте проводят дни. Угадайте, кто они?

(Горошинки)

Что за плод! — Шкатулочка с секретом! Семена — стекляшечки на вид — Все прозрачные, все розового цвета, Потрясешь — как странно! — всё звенит.

(Гранат)

2.2. Развитие воображения.

«Неоконченный рисунок». «Перед каждым из вас листы с двенадцатью кружочками. Ваша задача из каждого кружочка изобразить с помощью дополнительных элементов различные образы. Кто больше нарисует образов, тот и выиграл».

«Вообразите, что вы превратились:

* в тигра, который пробирается в джунглях;
* в робота;
* в парящего над скалами орла;
* в королеву Франции;
* в инопланетянина;
* в кипящую кастрюлю;
* в авторучку, в которой закончились чернила. Изобразите это ваше внутреннее превращение в движении. (Задания расположены в порядке возрастания сложности.)

1. Подвижная игра «Порви круг». Дети стоят вкруг, крепко взявшись за руки. Один ребенок должен с разбегу разорвать этот круг и оказаться внутри него.
2. Ритуал прощания

Занятие 4.

1. Ритуал приветствия.

«Какое у тебя настроение?»

«Подарите друг другу улыбку...».

Если у кого-то вдруг плохое настроение, то необходимо спросить у этого ребенка: «Может, тебе чем-то помочь?» Или: «Что тебе подарить?» Каждый из детей делает какой-либо подарок (улыбку, взгляд, тепло руки...)

2. Умение воссоздавать внешний целостный облик предмета на основе какой-то его части. Детям предлагают карточки с незаконченными изображениями, приблизительно по 5—7 каждому. Ребенок должен дорисовать изображение и сказать, что у него получилось.

Усложнение: ребенку предлагается лист с девятью изображениями незаконченного рисунка. Он должен их назвать за одну минуту (автор Л. Ю. Субботина).

Инструкция. «Перед вами карточки с незаконченными рисунками. Посмотрите на них внимательно, дорисуйте, а потом каждый по очереди расскажите, что у кого получилось».

2.1. Умение сочетать признаки разных предметов (метод фокальных объектов). Название метода произошло от глагола «фокусироваться». В переносном смысле это означает, что мы концентрируем свое внимание на каком-то объекте, который нужно изучить или усовершенствовать. Он предстает перед нами в самых разных своих проявлениях.

Произвольно выбираем несколько объектов и на зываем их. Желательно чтобы предметы были хорошо знакомы ребенку. Затем «примеряем» признаки этих предметов к первому объекту. Неожиданные сочетания этих признаков с изучаемым объектом позволяют его рассмотреть с разных, порой с самых необычных, сторон. Новые ракурсы рассмотрения позволяют глубже понять его особенности, открыть новые и интересные свойства. Например: понятие река сочетать со свойствами любого предмета домашнего обихода.

Инструкция. «Ребята, сейчас мы с вами поиграем в игру "Чем похожи?"» Мы будем сравнивать между собой два совершенно разных слова. Например: река и молоток.

Но чтобы нам было легче и понятнее, давайте вспомним, какими свойствами обладает молоток?» (большой, стальной, тяжелый, деревянный, красивый и т. п.)

«А теперь эти свойства молотка как бы «наденем» на слово река:

* большая река — Волга, Дон, Амазонка...;
* стальная река — расплавленная сталь в литейном цехе завода;
* тяжелая река — река, трудная для туристов, сплавщиков, работников речного транспорта;
* деревянная река — деревянный водопровод в древних городах.

Детям предлагают с помощью метода фокальных объектов исследовать следующие понятия: птица, зверь, рыба, бабочка, озеро, море, лес, поле.

3. Подвижная игра «Водный карнавал»

«Сейчас мы все отправимся на праздник к Морскому царю. Ну мы же не можем отправиться туда в облике людей: под водой мы погибнем! Что нужно сделать? Превратиться в рыбок, крабов, морских коньков, звезд и т. п.»

«Сейчас зазвучит музыка, и вы попадете на карнавал морских обитателей, будете танцевать как рыбки, коньки, крабы и т. д., а Морской царь будет хвалить особо понравившихся танцоров».

Под плавную музыку морские обитатели, лежа на полу или стоя, начинают свой карнавал.

4. Ритуал прощания.

Занятие 5

1. Ритуал приветствия

«Какое у тебя настроение?». «Подарок».

2. Умение распознавать в неопределенных графических формах (чернильные пятна, каракули) различные знакомые предметы.

* Раздают детям картинки с чернильными пятнами. Каждому задание: «Посмотри внимательно. Кто это? Как его зовут? Придумай об увиденном сказку».
* Перед детьми кладут большой лист бумаги, на котором они должны сделать «кляксы»: цветные пятна различной величины и формы. Затем детям предлагают попробовать разглядеть в «кляксах» какую-нибудь картинку, придумать сказку про увиденное.
* Предлагают детям разнообразные картинки типа «Где спряталась зебра?», «Кто здесь нарисован?» и др.

3. Подвижная игра «Прорви круг». Эта игра способствует большей вовлеченности детей в группу. Дети стоят в кругу, крепко взявшись за руки. Один из детей должен с разбегу разорвать круг и оказаться внутри него.

4. Упражнение на расслабление (Приложение *5*). «Путешествие на голубую звезду» под космическую музыку.

5. Ритуал прощания.

Занятие 6

1. Ритуал приветствия.

«На что похоже настроение?» «Подарок». 2.1. Умение находить в двух и более объектах общие и различные признаки.

1)Задание на объединение предметов в группы: стол, стул, шкаф, диван, табурет — что это?; лимон, яблоко, апельсин, груша— что это?

Инструкция. «Я буду называть ряд предметов, а вы постарайтесь их все объединить одним словом». 2) Игра «Лишнее слово». Назвать лишнее слово. Объяснить выбор:

* щука, карась, окунь, рак;
* ромашка, ландыш, сирень, колокольчик;
* Саша, Коля, Маша, Лена, Егоров;
* ветка, яблоко, цветок, птичка, виноград;
* заяц, лось, кабан, волк, овца;
* ухо, лицо, нос, рот, глаз;
* рысь, медведь, тигр, кошка, лев;
* змея, паук, ящерица, дерево, улитка;
* мяч, коньки, качели, клюшка;
* гусь, лебедь, павлин, курица, кролик;
* диван, кровать, шкаф, парта, тетрадь;
* дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий;
* молоко, сливки, сыр, сало, сметана.

3) Игра «Назови отличия». Даны предметы: шкаф, магнитофон, книга, звонок, чернильница, самолет. Чем эти предметы отличаются, например, от телевизора, собаки, машины, карандаша, стола, птицы? Найдите как можно больше отличий.

Например:

* шкаф — телевизор:
* большой — маленький;
* используется для хранения вещей — не используется для их хранения;
* не нуждается в электричестве — нуждается в электричестве.

Инструкция. «Сейчас мы будем называть отличия предметов. Я буду называть два слова, а вы — называть отличия этих предметов»: шкаф — телевизор, манитофон — собака, книга — машина, звонок — карандаш, чернильница — стол, самолёт — птица.

2. Игра «Выпекание пряничной куколки» (аналогично игре «Торт» — по Кряжевой Н.Л.). Водящий «лепит» из ребенка «пряничную куколку», постоянно вслух проговаривая: «Какие красивые глазки, ушки, носик получаются!». Приглашает всех детей полюбоваться. Затем так же лепятся шея, руки, ноги, тело. Когда куколка будет готова, дети трижды вдувают в нее «жизнь». Куколка «оживает».

Упражнение можно повторять на последующих занятиях, пока все дети не побудут куколкой.

1. Подвижная игра «Море волнуется раз!»
2. Ритуал прощания.

Занятие 7

1. Ритуал приветствия.

«На что похоже настроение». «Подарок».

2. Умение узнавать объект по описанию возможных действий с ним. «Сейчас я буду вам загадывать загадки, а вы попробуете их отгадать».

Загадки:

По снегу покатите — я подрасту, На костре согреете — я пропаду.

(Снежный ком)

Стукнешь о стенку — а я отскачу, Бросишь на землю — а я подскачу. Я из ладоней в ладони лечу. Смирно лежать я никак не хочу.

(Мяч)

Держит девочка в руке Облачко на стебельке. Стоит дунуть на него — И не будет ничего!

(Одуванчик)

Очень любят дети Холодок в пакете Холодок — холодок, Дай лизнуть тебя разок!

(Мороженое)

Нагнут меня ребята -

И дождь пойдет на грядки.

(Лейка)

Суп варил, картошку пёк. На привале нам помог. Для похода он хорош, Да с собой не понесешь!

(Костер)

За ботву, как за верёвку, Можно вытащить ...

(Морковку)

Мчусь, как пуля, я вперёд, Лишь поскрипывает лед,

Да мелькают огоньки. Кто несет меня?

(Коньки)

2.1. Развитие чувств с помощью воображения. Упражнение «Волшебники». Вначале ребенку предлагают две совершенно одинаковые фигуры «волшебников» (колдунов, звездочетов, фей). Его задача — дорисовать эти фигуры, превратив одну из них в «доброго», а другую — в «злого» волшебника. Затем придумать, что же совершил «добрый» и «злой» колдун, колдунья, звездочет, фея, волшебница. В конце рассматривают все рисунки.

Можно предложить обыграть встречу двух волшебников: «Представьте, что встретились добрый и злой волшебники и разговорились. О чем они могли говорить? Давайте попробуем сыграть в эту встречу! Пусть встретятся и побеседуют».

3. Детям предлагают вспомнить сказку про Ивана-Царевича и Серого волка, представить, как иногда страшно было Ивану мчаться на волке в неведомые страны, но он доверял волку и обрел его с помощью счастье. Далее детей делят на пары — Ивана-Царевича и его волка. Иванам-Царевичам завязывают глаза. Затем они встают позади своих волков и берут их за локти. Потом по команде ведущего волки начинают бегать по комнате и «возить» своих Иванов, при этом им необходимо не допустить столкновения или падения Иванов-Царевичей.

1. Расслабление под музыку «Море».
2. Ритуал прощания.

Занятие 8

1. Ритуал приветствия (см. занятие 1).

2. Умение использовать мерку при сравнении предметов по величине, весу.

* «Представь, что в городе вдруг исчезли все часы. Ни у кого часов не осталось. Как можно следить за ходом времени, пока в городе не появятся новые часы?» Сколько способов ты можешь предложить?
* «Как вы думаете, чем лучше всего измерить: муравья, бревно, жилой дом, грудного ребенка, твой рост, твой палец, машину, карандаш? Расскажите, как вы это измерите».
* «Чем лучше отмерить продукты, входящие в шоколадный кекс: муку, соль, ванилин, воду, сахар, какао? Сколько бы вы взяли каждого продукта?»
* «Если бы вы хотели приготовить завтрак для великана, чем бы вы стали отмерять следующие продукты: муку для оладий, молоко для оладий, масло, сироп, молоко для питья, яйца, соль, перец? Сколько бы вы взяли каждого продукта?»

2.1. Развитие фантазии, образного мышления художественного восприятия.

Упражнение «Три краски».

Дают ребенку краски трех цветов, которые, по его мнению, наиболее подходящие друг другу, и просят закрасить ими весь лист. На что получился похожим рисунок? Если ему трудно определить, тогда ему разрешают немного дорисовать рисунок. Теперь просят придумать как можно больше названий к полученному рисунку.

Инструкция. «Перед вами листы бумаги и различные краски. Выберите любые три понравившиеся вам краски и зарисуйте весь лист бумаги — так, как захотите. Представьте, что вы великие художники и создаете самую красивую картину в своей жизни...

А теперь посмотрите каждый на свой рисунок и скажите, на что он похож, что там нарисовано, как называется ваш рисунок?»

3. Подвижная игра «Свободный танец».

«Сейчас я включу музыку, а вы с закрытыми глазами будете танцевать, выполняя любые, какие вам захочется, движения, не касаясь друг друга».

Ритм, громкость музыки лучше периодически менять.

4. Ритуал прощания.

Занятие 9

1. Ритуал приветствия.

Игра в мяч. Дети встают в круг вместе с ведущим, каждый дает мяч тому, с кем желает в данный момент общаться. Таким образом, общение становится невербально опосредованным. Игра дает возможность судить о симпатиях или антипатиях в группе.

2. Умение составлять сюжетный рассказ о каком-либо объекте, придумывать сказку.

а) Развитие воображения.

«Давайте поиграем в такую игру: я буду начинать говорить, а вы попытаетесь продолжить мое высказывание. Итак, начинаем. Я прислушаюсь к мысли каждого из вас. (Отвечает каждый ребенок.)

* Такого не бывает, что...
* Все знают, что ...
* Витя сел на велосипед, хотя...
* Гоша заблудился, потому что...
* Транспорт — это...
* На высоком дереве жил дятел. Он работал лесным доктором. Каждый день летал на работу. Свой день он тщательно планировал. Сначала

он....

* Жил был каменный человечек.
* В погребе мыши устроили пир...

б) А сейчас я вам начну рассказывать сказку о нео- бычных героях:

«Жил-был маленький гиппопотамчик. Вы знаете

кто это?

Многие звери смеялись над ним, что он такой маленький. Больше всех смеялась одна муха. Среди мух она была самая большая. И вот однажды муха села на ветку рядом с гиппопотамчиком и стала его дразнить.

А теперь придумайте сами и продолжите сказку».

И дети по очереди рассказывают тут же придуманные сюжеты.

3. «Вы все сегодня были замечательными сказочниками. Поэтому давайте каждому подарим аплодисменты».

Дети стоят полукругом, в центр на возвышение поднимается по очереди каждый ребенок: «Поприветствуем сказочника из Франции..., самого лучшего и замечательного...» Дети аплодируют каждому ребенку.

Игра эта направлена на повышение самооценки и уверенности в себе.

4. Подвижная игра на выбор детей.

«Вспомните, в какие подвижные игры мы с вами играли. В какую из них вы хотели бы поиграть еще раз?» Если не вспомнят — ведущий предлагает свою.

5. Ритуал прощания.

Занятие 10

1. Ритуал приветствия «На что похоже настроение?»

«Подарок».

2. Умение располагать предметы в порядке возрастания и убывания.

а) «Посмотри на картинку и мысленно расставь солдат по росту: от большого к маленькому. Скажи, какой солдат должен стоять первым, вторым, третьим...».

б) «Посмотри на картинку и мысленно расставь матрешек по росту — от самой маленькой до самой большой»*.*

2.1. Умение находить действия, противоположные по значению. «Сейчас я буду называть слово, а вы мне будете называть противоположное по значению.

Например: разрезать — соединять, увеличивать — уменьшать.

Таять — Поджигать

Засыпать — Вытаскивать

Подниматься — Приглашать

Нырять — Входить

Нагревать — Пачкать

Рисовать — Чинить

3. Развитие воображения и притязания на признание.

Упражнение «Игрушки» (дети сидят кругом).

Инструкция. «Попробуем представить себе, что нас заколдовал волшебник и превратил каждого в какую-то игрушку. Закройте глаза и постарайтесь увидеть, в какую игрушку вы превратились: в куклу, слона, машину, мячик или во что-то другое. Может быть, вам удастся почувствовать, как ваш хозяин играет с вами, как он берет вас на руки, любуется своей любимой игрушкой. Постарайтесь запомнить то, что вы почувствовали. А теперь откройте глаза. Давайте попробуем догадаться, кто в какую игрушку только что превращался».

По очереди в центре внимания оказывается каждый ребенок. Ведущий при этом помогает понять, как через угадывание его игрушки другие дети передают свое видение различных сторон своего «я».

4. Подвижная игра — «Шел медведь по лесу».

Участники встают в круг и берутся за руки. Один из ребят изображает медведя. Он становится в центр круга. Хоровод начинает двигаться, все поют:

Шел медведь по лесу, по лесу, по лесу, Нашел медведь принцессу, принцессу, принцессу. Давай с тобой попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем, Ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем, Ручками похлопаем, похлопаем, похлопаем, Ножками потопаем, потопаем, потопаем, Хвостиком помашем, помашем, помашем И опять попляшем, попляшем, попляшем.

При словах «Шел медведь по лесу...» медведь с закрытыми глазами кружится, а когда поют «Нашел медведь принцессу», он останавливается и открывает глаза. Если перед ним оказывается девочка, то он выбирает ее принцессой и выводит на середину круга. Если оказывается мальчик — первые две строчки повторяются. Вместе мальчик и девочка выполняют то, о чем поётся в песне.

Так как игра для детей новая, то ведущим назначается взрослый или игра разучивается со всеми детьми в группе заранее.

5. Ритуал прощания.