

УДК: 373.5.016:81:376-056.264

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Елецкая О.В.

кандидат педагогических наук, доцент
Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина

Стаття присвячена актуальній для логопедії проблемі порушення формування у школярів орфографічної навички письма. У ній аналізуються результати проведеного в середовищі учнів п'ятих класів комплексного експериментального дослідження психічних функцій і процесів, що забезпечують функціональну систему орфографічної навички письма у школярів, які відчувають труднощі в засвоєнні орфографії.

Статья посвящена актуальной для логопедии проблеме нарушения формирования у школьников орфографического навыка письма. В ней анализируются результаты проведённого в среде учащихся пятых классов комплексного экспериментального исследования психических функций и процессов, обеспечивающих функциональную систему орфографического навыка письма у школьников, испытывающих трудности в усвоении орфографии.

Ключові слова: дізорфографія, орфографічні помилки, навик листа, письмова мова, мовні здібності.

Ключевые слова: дизорфография, орфографические ошибки, навык письма, письменная речь, языковые способности.

Keywords: disorthography, spelling error, skill of the letter, written speech, language abilities.

В психологическом аспекте письмо учащихся средних классов рассматривается как сложная психическая деятельность – письменная речь, базирующаяся на автоматизированном моторном навыке [5]. Реализация письма как вида интеллектуальной деятельности предполагает участие в его организации и сопровождении познавательных процессов, среди которых особую роль играют память и внимание.

Кратковременная слухоречевая память обеспечивает удержание временной последовательности языковых единиц, подлежащих записи. Долговременная память делает возможным запоминание и воспроизведение правильного написания словарных слов, употребления морфем в соответствии с принципом единообразия. На её основе осуществляется сохранение формулировок орфограмм и воспроизведение алгоритма выполнения орфографического действия.

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Слуховая память обеспечивает запоминание на слух фонем в морфемах. Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. Речедвигательная память опирается на проговаривание, в результате которого фонемный образ слова запечатлевается в движениях органов артикуляции, задействована при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами. Моторная память формируется в процессе многократной записи одного и того же слова учеником.

Фактов, свидетельствующих о важной роли памяти в успешности школьного обучения, накоплено достаточно много. Б.Г. Ананьев выделял память как важнейший компонент способности к усвоению знаний - обучаемости [1]. Зависимость между индивидуальными особенностями памяти и обучаемостью прослежена в исследованиях З.И. Калмыковой [4]. Из работ этих авторов следует, что процесс обучения невозможен без соответствующего уровня развития памяти. Особую роль играют смысловые уровни памяти, то есть способности к переработке информации. К подростковому возрасту ученики начинают овладевать некоторыми приёмами организации и управления информацией, пользоваться важным приёмом запоминания – классификацией. К двенадцати годам в структуре памяти детей происходят заметные качественные изменения: значительно увеличивается продуктивность осмысленного запоминания. Приёмы систематизации и структурирования когнитивного материала ученики применяют не только во время запоминания, но и при воспроизведении материала.

Одним из необходимых условий успешной реализации письма как деятельности является полноценная способность к концентрации, распределению и переключению внимания. Внимание обеспечивает процесс самоконтроля за выполнением письма, возможность коррекции неправильно выполненных действий [2]. Неполющенность внимания может являться причиной низкого качества, как самого процесса записи, так и письменной продукции. Активное усвоение материала требует внимания к заданиям учителя, формулировкам правил и упражнений. Для этого необходимо напряжение воли учащихся. В условиях обучения русскому языку воспитать внимание – значит развить умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую

зоркість». Это значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть его в целом и в составляющих его частях.

Необходимым условием для формирования орфографического навыка письма является развитие у детей абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которые появляются при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным [3]. К моменту перехода в среднюю школу у детей должно быть сформировано понятийное логическое мышление. «Основным в становлении полноценного понятийного мышления оказывается развитие способности к категоризации... Ребёнок переходит к оперированию объектами не как самостоятельными сущностями, а как представителями родов и классов. Таким образом, в процессе мышления он связывает не отдельные предметы, а структуры и системы, элементами которых данные предметы являются» [6, с. 222]. Если ребёнок не овладевает операцией категоризации, то его понятийное мышление не формируется. «При этом сохраняется неосознанность собственных интеллектуальных операций, не формируется произвольность мышления... Ребёнок, зная правила, не умеет их использовать для решения орфографических задач, не видит области их применения, затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации» [6, с. 222]. Кроме того, такой ребёнок не в состоянии «преобразовать используемые им алгоритмы, а также объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата. Усваиваемые знания не систематичны, не связаны с практической деятельностью, пониманием текущих событий, решением учебных задач» [6, с. 222].

В процессе овладения школьными навыками важная роль принадлежит алгоритмическому мышлению. Алгоритмическое мышление позволяет рационализировать путь к решению орфографической задачи и проявляется в умении учащихся оперировать индуктивными и дедуктивными методами мыслительных операций при анализе своих затруднений в работе, использовать метод формализации намерений по решению задачи вплоть до записи на алгоритмическом языке. Алгоритмическое мышление имеет свои общие и специфические свойства по сравнению с другими стилями мышления. В число общих свойств алгоритмического мышления входят целостность и результативность, помогающие увидеть поставленную проблему в целом виде и предполагают создание предварительного образа результата решения поставленной проблемы. К специфическим свойствам относятся дискретность, абстрактность и осознанная закреплённость в языковых формах. Эти свойства представляют собой пошаговость исполнения алгоритма, дают возможность абстрагироваться от конкретных исходных данных, перейти к решению задачи в общем виде и представить алгоритм при помощи некоторого формализованного языка. Компонентами алгоритмического мышления являются умение формализовать задачу и разбивать её на отдельные составные логические блоки. Ученые определяют алгоритмическое мышление как познавательный процесс, характеризующийся наличием чёткой, целесообразной последовательности совершаемых мыслительных процессов с присущей детализацией и оптимизацией укрупнённых блоков, осознанным закреплением процесса получения конечного результата, представленного в формализованном виде на языке исполнителя с принятыми семантическими и синтаксическими правилами.

Учитывая то, что внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, имеют большое значение в формировании орфографических навыков у школьников, нами было предпринято исследование, позволяющее выявить уровень актуального психического развития школьников, отражающего особенности формирования базовых составляющих психической деятельности – орфографически правильного письма. В констатирующем эксперименте участвовали школьники 10-11 лет. Экспериментальную группу составили 89 учащихся с неполноценным орфографическим навыком письма, контрольную группу – 34 школьника, владеющих орфографией.

При выполнении заданий, позволяющих оценить состояния **кратковременной и долговременной вербальной слуховой памяти** (исследование проводилось на материале методики «Заучивание 10 слов»), практически все учащиеся КГ с первого предъявления правильно воспроизводили по 5-7 слов. По мере возрастания количества предъявлений число воспроизводимых слов увеличивалось, и к 3-4-ому разу дети уверенно повторяли все слова. По прошествии часа школьники данной категории практически безошибочно воспроизводили словесный ряд, не прибегая к дополнительной помощи.

Иначе складывалась картина в ЭГ. Школьники демонстрировали различные варианты воспроизведения словесного ряда. Так, большинство из них (42%), припомнив после первого предъявления 5-7 слов, к концу исследования сохраняли свой результат. При 2-4-ом повторении количество воспроизведённых ими слов могло увеличиваться до 8-9. При воспроизведении слов через час результат оставался прежним или незначительно ухудшался. Около 8% учащихся ЭГ, продемонстрировав высокие результаты по результатам пяти повторений, не смогли припомнить более 4-5 слов спустя час после последнего предъявления слов. И, наконец, около 4% школьников показали стабильно низкие по сравнению с КГ результаты как сразу после

прослушивания слов, так и через час. Школьники ЭГ нередко воспроизводили слова, которые не предъявлялись экспериментатором. Причём добавляли слова, явно появившиеся в результате синтагматических ассоциаций с уже звучавшими. Так, после припоминания слова *вода*, многие школьники называли слово *огонь*, припоминание слова *стул* провоцировало название слова *стол*, *хлеб* → *соль*; *окно* → *дверь* и т. д. Представляется, что подобное явление, почти не проявляющееся в КГ, связано не только с неполноценностью памяти, но и с недостаточностью произвольности и регуляции запоминания.

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что состояние памяти пятиклассников с дизорфографией отличается от состояния памяти их сверстников недостаточностью объёма и точности произвольного запоминания языкового материала. Детям с дизорфографией было свойственно быстро терять интерес к заданию. Проявления персеверации и вербальные парафразии в ответах школьников экспериментальной группы говорят о неэффективной стратегии запоминания и могут свидетельствовать о недостаточности мотивационно-целевого компонента в структуре их учебной деятельности.

Исследование состояния **концентрации, распределения и переключаемости внимания** при помощи теста Тулуз-Пьерона позволило получить следующие данные. Дети КГ выполняли тест равномерно, иногда медленно, но с постепенным нарастанием скорости, изредка, с некоторым ухудшением результата к концу работы. При этом скорость выполнения была хорошей или высокой ($V = 37$) при точности $K = 0,93$. В работе школьников этой категории отсутствовала цикличность. Они отличались высокой работоспособностью. Учащиеся ЭГ в сравнении с КГ демонстрировали меньшую скорость и точность выполнения задания ($V = 30$, $K = 0,9$). При этом, имея более низкие по сравнению с нормой количественные показатели, школьники с дизорфографией демонстрировали многообразие стратегий выполнения теста. По результатам анализа работ и наблюдения за их выполнением детьми, учащиеся ЭГ разделились на четыре подгруппы.

Школьники *первой подгруппы* (32%) отличались высокой утомляемостью, периодическими изменениями работоспособности, замедленной вработываемостью и плохой переключаемостью. Перед тем, как приступить к выполнению теста они долго готовились к работе: разглядывали бланк, выбирали ручку или карандаш, перебирали тетради, учебники. Если производилась попытка их поторопить, вработываемость замедлялась ещё сильнее. Картинка выполнения теста у детей выглядит как ступенька (прил. 2, рис. 2). Скорость выполнения возрастала, а точность выполнения находилась на самых низких уровнях в группе ($K < 0,9$).

Школьники *второй подгруппы* (27%) активно включались в деятельность, но работали недолго, так как быстро утомлялись и не могли произвольно регулировать свою работоспособность. Скорость выполнения, как правило, была хорошей, иногда даже высокой ($V > 38$). Однако точность часто оказывалась значительно ниже средней по группе, имея тенденцию к ухудшению в конце работы. Картинка выполнения теста у этой категории детей выглядит как перевёрнутая ступенька: хорошие темповые показатели наверху и резко снижены во второй части работы.

У учащихся *третьей подгруппы* (9%) картинка выполнения теста отразила неравномерность в выполнении задания. Одни строчки обрабатывались практически полностью, в других отмеченными оставались лишь некоторые квадратики. В целом в работах таких детей при высокой скорости наблюдалась невысокая точность, и, чем выше была скорость, тем ниже оказывалась точность выполнения задания. При этом дети выглядели деятельными, активными и даже повышенно возбуждёнными. Регулировать свою деятельность и контролировать её им было сложно.

В рабочих бланках школьников *четвёртой подгруппы* (14%) обработанными были, как правило, только первые 12-14 клеток. При этом точность выполнения могла быть достаточно высокой. Дети этой группы отличались повышенной умственной утомляемостью. Однако утомляемость проявлялась только в учебной деятельности. Физически они часто были хорошо развиты. Во время выполнения задания такие школьники нередко ложились на парту, не реагировали на замечание, тихо занимались своими делами. При этом на перемене некоторые из них были достаточно активными.

В целом дети с дизорфографией обнаруживают недостаточность процесса внимания, что проявляется как в качественном своеобразии типологических профилей, так и в более низких характеристиках внимания по сравнению с успешно обучающимися школьниками.

Для того чтобы выявить степень сформированности **наглядно-образного мышления** детям были предложены тестовые задания «Прогрессивные матрицы Дж. Равена». Средние групповые значения успешности выполнения задач составили: для ЭГ – 65,2%, для КГ – 83,4%. При этом, задания серии А (на простое и сложное тождество) выполнялись на достаточно высоком уровне детьми как экспериментальной, так и контрольной групп (с успешностью на уровне 70-80% детьми с дизорфографией и 90-100% детьми контрольной группы). Дети ЭГ выполнили в среднем около 80% задач серий А и В на установление симметрии. Дети КГ справились более чем с 90% заданий. Выполняя задания на простую и сложную аналогию (наиболее сложные

завдання теста) діти ЕГ успішно виконали 56% завдань серії. Діти КГ – 76,7%.

Продуктивність рішень задачі дітьми обох груп залежала від її складності: з найбільшим успіхом діти виконували задачі на просте тотожство, при цьому спостерігалися найменші відмінності між групами. Можна судити про сформованість у дітей ЕГ мислительних операцій, необхідних для рішення подібних завдань, а також про збереженість структури пізнавальної діяльності. Нескільки гірше виконувалися завдання на складне тотожство, що вимагають умінь розглядати зображення з різних точок зору, т. е. багатогранного аналізу, умінь виділяти не тільки очевидні, але й малозаметні деталі, а також враховувати кілька ознак або взаємне розташування кількох елементів малюнка. Успішність виконання дітьми ЕГ завдань на встановлення аналогії була набагато нижче, ніж дітьми КГ. Рішення завдань цього типу передбачає вміння виділяти ознаку, необхідну для встановлення аналогій, особливо якщо вона була замаскована неіснуючими деталями, враховувати кілька ознак, а також синтезувати їх, об'єднуючи певні властивості об'єктів.

В ході дослідження серед дітей ЕГ виявилися три підгрупи в залежності від рівня рішення матричних завдань. Діти *першої підгрупи* (46%) вирішували задачі приблизно на тому ж рівні, що і діти КГ. Вони могли самостійно аналізувати наглядну ситуацію і на основі мисленого оперування образами здійснювати синтез необхідних ознак, а також порівняльно легко переходити від одного типу завдань до іншого. Діти *другої підгрупи* (32%) вирішували задачі більш або менш успішно, але гірше дітей першої підгрупи: не завжди враховували всю сукупність ознак зображення і часто орієнтувалися на найбільш помітні особливості малюнка, пропускаючи замасковані несуттєвими ознаками важливі властивості. Зниження результативності виконання завдань було наслідком відсутності у дітей необхідного рівня зосередженості, контролю над своїми діями. Діти *третьої підгрупи* (22%) показали найгірші результати при рішенні всіх типів завдань: не могли самостійно проаналізувати навіть відносно просту наглядну ситуацію, виділити в ній суттєві ознаки і здійснити її мислений синтез. Вивчення принципу рішення завдань виявлялося непрочним, і правильне рішення чергувалося з неправильним. При пред'явленні пари малюнків вони часто усваивали лише зовнішні умови задачі, і, не порівнюючи малюнки між собою, намагалися угадати відповідь. Низька успішність виконання завдання в значительній мірі визначалася і неорганізованістю дітей, імпульсивністю, неумінням зосередитися на завданні. Факт рішення цими школяками завдань на просте тотожство, чергування правильних і неправильних відповідей при рішенні завдань інших серій, свідчить про збереженість їх мислення. Але цим дітям потрібно більш тривале і враховуюче їх особливості навчання прийомів умовної діяльності.

Аналіз результатів виконання завдання тесту Дж. Равена дітьми з різною ступенем успішності навчання дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, можна говорити про те, що рівень розвитку наочно-образного мислення дітей з дизорфографією значно нижче, ніж у школярів, успішних по російській мові, але знаходиться в межах вікової норми. Рішення завдань на просте тотожство всіма дітьми експериментальної групи свідчить про збереженість у них структури пізнавальної діяльності і мислительних операцій. Для дітей ЕГ характерним було відсутність етапу орієнтовки і аналізу вихідних умов задачі. Їм були властиві імпульсивність, неорганізованість, неуміння зосередитися на завданні і контролювати свої дії. Результати дослідження виявили неоднорідність групи дітей з дизорфографією по рівню розвитку наочно-образного мислення. Около треті школярів виявили середній (а в деяких випадках і вище середнього) рівень здатності до рішення матричних завдань. Інші (більшість дітей) – проявили знижену пізнавальну активність, недостатню зосередженість, не враховували всієї сукупності умов і орієнтувалися тільки на одну ознаку при рішенні завдань. Вказані труднощі можуть бути обумовлені недостатністю процесу сприйняття (швидкість, об'єм, точність), а також низькою здатністю контролю і регуляції діяльності. У більшій частині дітей рівень розвитку наочно-образного мислення відповідав нижній межі норми. Вони не могли самостійно проаналізувати навіть просту задачу і одразу пропонували як рішення неадекватну відповідь. Їх відзначало неорганізованість, імпульсивність, неуміння зосередитися на завданні. Труднощі цих школярів, по-видимому, обумовлені, по-перше, дефіцитом активної уваги.

Рівень сформованості у п'ятикласників **словесно-логічного мислення** оцінювався за результатами виконання модифікації трьох субтестів Р. Амтхаузера: «Визначення загальних рис», «Аналогії» і «Класифікація».

Діти ЕГ успішно справилися з 46,6% завдань, школярі КГ – 76,4%. Привертає на себе увагу нерівномірність виконання завдань дітьми ЕГ. Так, найнижчий показник продуктивності в ЕГ отриманий за субтестом «Аналогії» (37,4%), найвищий – за субтестом «Визначення загальних рис» (57,6%). Недостатність операцій аналізу і синтезу, виявлена на невербальному матеріалі, зберігається при рішенні завдань того ж

типа на материале словесно-логическом. При этом школьники испытывали те же трудности. Так, детьми часто принимался за существенный признак наиболее заметный, знакомый или случайный. Одни понятия были несформированы, другие неточны, третьи – неполны или использовались не в нужном значении. Дети ЭГ существенно хуже выполняли вторую часть заданий, что указывает на непонимание значений слов или недостаточное овладение понятием, на недостаточное владение школьниками метаязыком, необходимым для усвоения основных речеведческих понятий.

Успешнее, чем с заданием «Аналогии» испытуемые ЭГ справлялись с первой частью субтестов «Определение общих черт» и «Классификации». Их задания конкретны, составлены на хорошо знакомом материале, наполненном для детей смыслом. Поэтому задачи, хотя и были сформулированы словесно, но, относясь к ситуациям, близким детям, решались ими почти на том же уровне, что и успешными школьниками. Вторая часть субтестов, состоящая из лингвистических терминов, выполнялась менее успешно, так как подразумевала оперирование лингвистическими понятиями.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что словесно-логическое мышление испытуемых обеих групп характеризуется следующими особенностями. Прежде всего, в группе школьников с дизорфографией обнаружился более низкий уровень развития вербального мышления. У них выявлена количественная неравномерность звеньев в структуры вербального интеллекта, в то время как в контрольной группе все изученные составляющие словесно-логического мышления достигали примерно одного уровня развития. У детей с дизорфографией выявлена неполноценность способности к образованию понятий, недостаточность сведений об окружающем мире. Словарный запас испытуемых ЭГ характеризовался меньшим, по сравнению с детьми КГ, объемом, неточностью и диффузностью понятий, бессистемностью представлений. Эти особенности мышления могут сказываться на качестве решения орфографических задач, так как абстрагирование от знакомых значений слова или воспроизведение и рассмотрение их в непривычном грамматическом ракурсе опирается на анализ и синтез, классификацию и обобщение.

Большую роль в формировании правильных языковедческих представлений и понятий играет сравнение. При овладении детьми программой кодирования устной речи с применением правил орфографии сформированность операции сравнения особенно важна для сопоставления смысловой информации и формально-логических характеристик грамматических категорий. Большинство школьников ЭГ испытывали выраженные затруднения при выполнении этой операции, особенно если осуществлять её приходилось в умственном плане. Только отдельные школьники ЭГ сравнительно легко выделяли общие черты при выполнении тестовых заданий. Большинство детей сравнивали предметы аналитически, поэлементно, с бессистемной фиксацией случайно выбранных деталей, без осмысления объекта в целом. В свою очередь, ученики КГ выполняли эту операцию синтетически, с объединением сопоставляемого материала по смыслу, с определённой систематичностью. Школьники ЭГ легче выделяли различия. В КГ преобладало сравнение по признакам сходства.

Доминирование у испытуемых ЭГ чувственной наглядности в восприятии слова и речи влекло за собой трудности при классификации слов по частям речи, подборе родственных однокоренных слов, делении речевого потока на слова и предложения. Однако выявленная у детей ЭГ способность успешно решать словесные задачи на классификацию и определение общих черт свидетельствует о сохранной структуре мышления и мыслительных операций. Возможность решения ими мыслительных задач определялась не столько видом мышления (наглядно-образное или словесно-логическое) или сложностью заданий, сколько тем, в какой степени содержание задач имеет понятный ребёнку смысл. Школьники ЭГ с трудом переключались с видов деятельности, сопровождавшихся наглядно-образным мышлением, на изучение формальных единиц языка, на поиски орфограмм в словах и их проверку, т.е. на алгоритмизированную работу, требующую произвольности словесно-логического мышления, сосредоточенности и скрупулезного контроля.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что у детей с дизорфографией формирование и развитие способностей, определяющих успешность усвоения орфографических знаний и навыков (познавательная активность, соотносительный анализ, синтез на основе выделенных существенных признаков, формирование конкретных представлений и понятий, организация и контроль своей деятельности) требуют специальных методов педагогического воздействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 1. – М.: 1980.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: 1974.
3. Гильбух Г.Ю. Темперамент и познавательные способности школьника. Психология, диагностика, педагогика. – АПН Украины. Ин-т психологии. – 1993.

4. Калмыкова З.И. Работа со школьниками, имеющими временные задержки психического развития. – М.: 1981.
5. Ляудис В.Я., Негурз И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: 1994.
6. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб.: 2003.

УДК 616.89-008.47

СИНДРОМ ДЕФИЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ЯК КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Касьян М. В.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М. П. Драгоманова

У статті розглянуто особливості дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, описано основні клінічні та психологічні прояви цього стану. Розкриті основні діагностичні критерії даного розладу. Охарактеризовані типи, форми та супутні розлади при СДУГ.

В статье рассмотрены особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, описаны основные клинические и психологические проявления этого состояния. Раскрыты основные диагностические критерии данного расстройства. Охарактеризованы типы, формы и сопутствующие расстройства при СДВГ.

The article discusses the features of children with attention deficit disorder with hyperactivity, described the main clinical and psychological manifestations of this condition. The basic diagnostic criteria of this disorder. Author examined types, forms and related disorders in ADHD.

Ключові слова: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, психодіагностика, коморбідні розлади, тики, тривожність, енурез, клінічні прояви, девіантна поведінка.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, психодиагностика, коморбидные расстройства, тики, тревожность, энурез, клинические проявления, девиантное поведение.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, psychodiagnostic, comorbid disorders, tics, anxiety, enuresis, clinical manifestations, deviant behavior.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) є однією з основних проблем дитячої психології в Європі та світі. Проблема діагностики та корекції синдрому досить широко досліджена та висвітлена в науковій і популярній літературі країн Європи, США, але недостатньо – в Україні. Активно проводяться дослідження стосовно розробки ефективних методів корекції СДУГ в галузі медицини, в той час як психолого-педагогічний аспект проблеми досліджено недостатньо. Існує багато підходів до вивчення СДУГ, проте єдиної концепції психопрофілактики, діагностики, корекції СДУГ на даний час немає.

Необхідність вивчення дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю в дошкільному віці обумовлена тим, що захворювання – одна з найбільш частих причин звернення за психологічною допомогою в дитячому віці. Зазвичай гіперактивність остаточно діагностують у віці 6-7 років, проте, чим раніше буде виявлено дане порушення, тим ефективнішими будуть методи корекційного впливу на дитину.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю – неврологічний розлад. Підвищена психомоторна збудливість – патологія поведінки у дітей, все частіше зустрічається в різних країнах, які відрізняються як географічним положенням, так і культурою, маючи безпосередній вплив на спосіб виховання молодого покоління. Про це свідчать дослідження, проведені у США – 4-20%, у Великій Британії – 1-3%, в Італії – 3-10%, в Китаї – 1-13%, Австралії – 7-10%, у Польщі – 6,6% (Н. Н. Заваденко, 2000), в Росії за даними Л. Ю. Заломихіної (2007), А. В. Грібанова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго (2003), частота СДУГ становить від 2 до 47%., в Україні ж досі відсутні епідеміологічні дані щодо поширеності СДУГ серед дітей.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю супроводжується відставанням процесів дозрівання вищих психічних функцій що, як наслідок, проявляється у специфічних труднощах у навчанні. Більшості таких дітей присутня слабка психоемоційна стійкість при невдачах, низька самооцінка, впертість, брехливість, запальність, агресивність, невпевненість в собі та проблеми в комунікації. Підліткам з СДУГ властиве заперечення авторитетів, незріла та безвідповідальна поведінка, порушення сімейних та суспільних правил. Вони не можуть утримувати певну поведінкову реакцію протягом довготривалого часу.

В зв'язку з тим, що клінічні прояви синдрому різноманітні, при його діагностиці застосовуються стандартні діагностичні критерії, розроблені Американською психіатричною асоціацією та опубліковані в «Діагностичному та