

2. Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования: монография / Ю. В. Громыко. – М., 1996.
3. Давыдова, Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе ВУЗа: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Давыдова. – М., 2009.
4. Ионова, Н. В. Развитие рефлексивной компетентности у студентов в процессе преподавания психолого-педагогических практикумов / Н. В. Ионова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (63). – С. 117–120.
5. Иванова, Н. В. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлению педагогического образования родителей в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и

детей с ОВЗ / Н. В. Иванова, О. А. Денисова, М. А. Виноградова, О. Л. Леханова. – Череповец, 2012.

6. Петренко, А. М. Теория педагогической интеракции: дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Петренко. – Ростов-на-Дону, 2010.

7. Сапожников, С. В. Вищапедагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ, 2013.

8. Фоминых, Н. Ю. Модернизация иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе мобильного обучения / Н. Ю. Фоминых // Гуманитарные науки. – 2014. – № 1 (27). – С. 69–76.

9. Fominykh N. What We are Learning from Online Education? / N. Fominykh // English Online (EOL): Methodological newspaper for English instructors. – 2015. – № 5. – С. 10–20.

УДК 376.3

Е. А. Жаркова

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор О. А. Денисова
Череповецкий государственный университет*

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА

Статья посвящена актуальной для современной школы проблеме изучения чтения младших школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) с использованием комплексной дифференциальной диагностики нарушений чтения и внедрения модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений с учетом выявленных типологических групп.

Дислексия, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, типологические группы, модель дифференцированного подхода.

The article is devoted to the problem of studying reading by junior school children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) using the complex differential diagnosis of reading and the introduction of models differentiated approach to correcting violations based on identified typological groups.

Dyslexia, attention deficit hyperactivity disorder, typological groups, model of differentiated approach.

Введение.

Новая система отечественного образования рассматривает чтение в качестве базовых компетенций современного человека, определяя его как цель обучения, орудие, средство и основной способ и условие получения учебной информации и социализации, как высшую форму познания и самопознания, овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для всестороннего развития [5]. Нарушение чтения у детей (дислексия) – составляет серьезное препятствие для успешного обучения младших школьников [4]. В условиях современной школы отмечается неуклонный рост популяции детей с нарушениями чтения, вариативность, усложнение симптоматики и механизмов данного нарушения, недостаточная эффективность традиционных методик коррекции, негативная тенденция к сокращению ставок школьных логопедов, неготовность учителя к оказанию квалифицированной помощи по преодолению нарушений чтения, потребность родителей в коррекционной помощи по преодолению нарушений чтения, что опре-

деляет логопедический кабинет поликлиники наиболее востребованным в плане коррекционного воздействия для решения данной проблемы [6].

Основная часть.

Современное представление о процессе чтения рассматривается с позиций разных наук как многоаспектная деятельность [5]. Чтение определяется учеными как один из видов речевой деятельности в структуре общей психической деятельности, имеющей мотивы, потребности, интерес, и как форма письменной речи, представляющая собой процесс декодирования графической мысли слова в устную языковую форму (восприятие знаковой системы языка) и процесс понимания письменных сообщений (осмысления текста) (Л. С. Выготский, А. А. Бруд-ный, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, О. Б. Иншакова, И. Н. Садовникова, Н. Н. Сметанникова, Л. Ф. Спирова и др.) [5]. Тесное взаимодействие технической стороны, состоящей из ряда взаимосвязанных

звеньев (звукобуквенный анализ и синтез, удержание получаемой информации в оперативной памяти, внешние проявления процесса чтения) и смысловой сторон (понимание текста), определяют собой психофизиологическую структуру чтения, имеющую многозвенное и многоуровневое строение, мозговой базой которой служит участие трех функциональных блоков мозга по А. Р. Лурия, каждый из которых выполняет свою специфическую роль в интегративной работе мозга (Б. Г. Ананьев, Т. А. Борисова, Т. Г. Егоров, И. А. Зимняя, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Л. С. Цветкова и др.) [3], [5]. Нарушение любого из них приводит к специфическим отклонениям в работе целой системы и может приводить к дислексии.

Несмотря на многолетнюю историю изучения нарушений чтения, нет единого взгляда на этиологию, механизм и симптоматику дислексии, выбор стратегий устранения нарушений чтения. Большинство исследователей на современном этапе отражают подход к изучению природы дислексии на основе монофакторной модели – обнаружение единого механизма, неполноценности одной функции в возникновении дислексии, другая часть альтернативных исследований предлагает полифакторный подход – существование нескольких качественно разных дисфункций, вызывающих стойкие избирательные трудности в овладении чтением [7]. Подход к дислексии как к комплексной полиморфной по клинической симптоматике проблеме представляется нам более актуальным и отвечающим современным представлениям. В этой связи в центре внимания изучения природы дислексии оказываются дети с разнообразными дисфункциями, среди которых основное по распространенности место занимает синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Некоторые авторы считают дислексию подгруппой детей с СДВГ (S. Clement, J. Peters, Z. Tresohlava et al), другие, наоборот, разграничивают эти два состояния как принципиально разные (P. G. Aaron, E. Critchley, M. Critchley et al), и как следствие, ставится вопрос о СДВГ как возможной причине неспецифических трудностей в чтении и как о важном факторе, сопутствующем дислексии [3], [7]. СДВГ, являясь последствием ранних органических поражений мозга, возникших в пре- и перинатальный периоды, связан с повреждением или возрастной незрелостью определенных мозговых образований и их дисгармоничным развитием, и проявляющимся недостаточным уровнем сформированности высших психических функций, прежде всего чтения. Согласно классификации Американской психиатрической ассоциации DSM-IV, выделяют три варианта течения СДВГ в зависимости от преобладания клинических симптомов (нарушение внимания, гиперактивность, импульсивность): синдром дефицита внимания (СДВ), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и синдром гиперактивности (СГ).

Несмотря на многочисленные исследования детей с СДВГ, проблема нарушений чтения у данной категории детей недостаточно изучена: отсутствуют экспериментальные знания, критерии диагностики,

коррекционные подходы в работе с детьми с СДВГ, страдающими нарушениями чтения; менее всего освещены и изучены особенности нарушений чтения у младших школьников с СДВГ, вопросы структуры и механизмов неспецифических нарушений чтения у данного контингента детей [1].

Исходя из этого, целью констатирующего эксперимента явилось выявление особенностей нарушений чтения у младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета [2]. Экспериментальная работа проводилась нами на базе логопедического кабинета детской поликлиники в течение нескольких лет (2009–2014 гг.), в которой приняли участие 264 учащихся вторых классов (по совокупной выборке) ООУ № 4, 30, 10, 27, 24, 17 г. Череповца, из них – 125 младших школьников с диагнозом F90.0 (СДВГ) – (47,3 %), представляющие собой гетерогенную по клинической симптоматике группу (с преобладанием симптомов дефицита внимания (СДВ) – 67 %, с преобладанием гиперактивности (СГ) – 6 %, с симптомами дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – 27 %). Средний возраст учащихся – 8,6 лет.

В ходе исследования использовались методы: наблюдение, беседа, изучение анамнестических данных (генеалогический анализ, анализ экзогенно-органических факторов, анализ анамнестических данных устной речи путем выкипировки данных из медицинской карты), изучение и анализ жалоб родителей и учителей, анализ продуктов учебной деятельности, экспериментальный метод, качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования, метод статистической обработки полученных данных [2]. На основе изучения научной литературы, анализа диагностических методик А. Н. Корнева и Л. А. Ясюковой была разработана диагностическая программа, включающая комплексную дифференциальную диагностику нарушений чтения у младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета с целью определения уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения, позволяющая выявить типологические группы младших школьников с СДВГ в соответствии с фиксацией критериев и показателей: нарушения чтения – специфические и неспецифические [3], [8].

Диагностическая программа включает два блока: логопедический и нейропсихологический [2]. *Логопедический блок* направлен на исследование: функционального базиса чтения – ФБЧ; исследование навыков чтения – КТЧ (скорости (темпа) чтения, понимания прочитанного, правильности и способа чтения). *Нейропсихологический блок* направлен на изучение показателя концентрации внимания – ПКВ, включающего тест Тулуз-Пьерона, Гештталт-тест Бендер для оценки уровня сформированности механизмов произвольного внимания и зрительно-моторной координации. В ходе исследования нами были выделены критерии уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения у младших школьников с СДВГ, каждый из которых включает отдельные показатели, отражающие каче-

ственные и количественные характеристики критерия и его содержание: ФБЧ, КТЧ и ПКВ.

На основании полученных данных нами был обнаружен качественно неоднородный характер и уровень сформированности навыка чтения, выделены три типологических группы младших школьников с СДВГ по уровню сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения. *Первая группа* – младшие школьники со специфическими нарушениями чтения (первичная дислексия), проявляющимися стойкой избирательной неспособностью к слогослиянию и автоматизированному чтению целыми словами; *вторая группа* – младшие школьники с неспецифическими нарушениями чтения (вторичная дислексия), обусловленные клинической симптоматикой СДВГ, проявляющимися неспособностью к слогослиянию и автоматизированному чтению целыми словами, не имеющей избирательного характера; *третья группа* – младшие школьники с отставанием в темпах овладения навыком чтения, что свидетельствует о запаздывании в овладении навыком чтения.

В нашем исследовании экспериментальную группу составили 125 (47,3 %) младших школьников с СДВГ, контрольную группу – 86 (32,5 %) учащихся с нарушением чтения без СДВГ. Средний возраст учащихся – 8,6 лет. На начальном этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах нами был выявлен исходный уровень сформированности навыка чтения младших школьников.

Показатели результативности выполнения исследовательских заданий, направленных на исследование уровня сформированности навыка чтения, в контрольной группе существенно ниже, чем в экспериментальной. Дети контрольной группы не овладели автоматизированным навыком слогослияния и чтения целыми словами, что свидетельствует о взаимосвязи низких показателей овладения навыком чтением с несформированностью функционального базиса чтения. Показатель концентрации внимания свидетельствует об отсутствии данных за СДВГ. Среди младших школьников с СДВГ (экспериментальная группа) нами был обнаружен качественно неоднородный уровень и характер сформированности навыка чтения – от непатологических форм отставания в овладении навыком чтения до патологических форм нарушений чтения – дислексии. В соответствии с анализом полученных результатов нами были выделены 3 типологических группы младших школьников с СДВГ. *Первая группа* – младшие школьники со специфическими нарушениями чтения (первичной дислексией) – 20 (19,4 %), из них 21,2 % с СДВ и 24,2 % с СДВГ, проявляющейся стойкой избирательной неспособностью к слогослиянию и автоматизированному чтению целыми словами, характеризующейся несформированностью функционального базиса чтения и практически всех основных навыков чтения. *Вторая группа* – младшие школьники с неспецифическими нарушениями чтения (вторичная дислексия) – 62 (60 %), из них 57,5 % с СДВ, 75 % с СГ, 63,6 % с СДВГ, обусловленная клинической симптоматикой СДВГ как первичного

дефекта. Все дети данной группы характеризуются несформированностью функционального базиса чтения, низким уровнем сформированности ключевых навыков чтения (скорости, способа, понимания), но более высокой способностью к усвоению чтения, не имеющей избирательного характера. *Третья группа* – младшие школьники с отставанием в темпах овладения навыком чтения – 21 (20,3 %), из них 22,7 % с СДВ, 25 % с СГ, 15 % с СДВГ. Основные показатели сформированности навыков чтения (скорости, способа, понимания) соотносятся с критериями низкой нормы, что свидетельствует о запаздывании в овладении навыком чтения, о непатологической и легко преодолимой способности к овладению чтением при наличии оптимальных условий обучения.

Уровень сформированности функционального базиса чтения и уровень сформированности навыка чтения у младших школьников с СДВГ имеют гетерогенный характер и качественное своеобразие, что указывает на различный механизм, структуру нарушений чтения при патологически низком показателе концентрации внимания, свидетельствующем о наличии СДВГ [2]. Результаты констатирующего эксперимента с помощью критерия ф Фишера продемонстрировали, что все дети контрольной группы показали низкие результаты выполнения заданий на исследование функционального базиса чтения и овладения навыками чтения, как и дети 1 и 2 группы с СДВГ, что свидетельствует о дислексических расстройствах. В итоге, выявленный негетерогенный характер уровня сформированности чтения и нарушения чтения младших школьников с СДВГ препятствуют успешному процессу овладения навыком чтения, что детерминирует необходимость использования комплексного и дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета. Дифференцированный подход представляется нам наиболее актуальным и отвечающим современным научным представлениям в коррекции нарушений чтения.

В соответствии с реализацией целей и задач формирующего эксперимента нами была разработана модель дифференцированного подхода к коррекции нарушения чтения младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета. Структуру данной модели дифференцированного подхода определяют *цели, задачи, методы, формы и приемы работы, стратегические направления* (медикаментозная терапия и немедикаментозная коррекция (психолого-педагогическая и логопедическая коррекция), которые опираются на фундаментальные *принципы* коррекционной педагогики и специальной психологии. В структуре модели определены *педагогические условия и содержание* коррекционного процесса в условиях логопедического кабинета: коррекция и развитие психических функций, обеспечивающих функциональный базис чтения; формирование навыка чтения с учетом уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения; формирование эмоционально-положительного отношения к процессу чтения.

Для проведения обучающего этапа экспериментальной работы в условиях логопедического кабинета детской поликлиники, проходившего в течение 2009–2014 гг., в экспериментальную группу вошли 50 младших школьников с СДВГ в соответствии с выделенными типологическими группами детей (средний возраст детей – 8,6 лет). Коррекционные занятия проводились индивидуально 2 раза в неделю индивидуально и в мини группах до 30 мин. с учетом психофизиологических особенностей младших школьников с СДВГ. В зависимости от уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения младших школьников с СДВГ экспериментальное обучение осуществлялось с учетом целей и задач для каждой типологической группы на основе дифференцированного подхода. Для *первой группы* младших школьников со специфическими нарушениями чтения (первичной дислексией) акцент делался на создание предпосылок для овладения навыком чтения; автоматизацию навыка слогослияния и понимания прочитанного с опорой на сформированность сукцессивных функций. Для *второй группы* младших школьников с неспецифическими нарушениями чтения (вторичной дислексией, обусловленной СДВГ) акцент делался на формирование психических функций в структуре основного дефекта и участвующих в процессе чтения; автоматизацию навыка слогослияния и создание предпосылок к переходу от слоговой стратегии к чтению целыми словами и пониманием прочитанного с опорой на сформированность симультанных функций. Для *третьей группы* младших школьников с отставанием в темпах овладения навыком чтения акцент делался на коррекцию несовершенного навыка чтения; формирование беглого, правильного и осознанного чтения.

Для оценки эффективности проведенной работы нами был проведен контрольный эксперимент, в соответствии с программой констатирующего эксперимента, в котором участвовали 50 детей с СДВГ, прошедших комплексную коррекцию с учетом дифференцированного подхода в соответствии с уровнем сформированности навыка чтения. В ходе сравнительного анализа результатов до и после формирующего эксперимента младших школьников с СДВГ нами было установлено, что за период проведения обучающего эксперимента произошли значительные изменения в уровнях овладения навыком чтения во всех группах младших школьников с

СДВГ, но отмечены разные темпы овладения данным навыком в 3 группах. У младших школьников в контрольной группе, не принимавших участие в формирующем эксперименте, результаты не были столь заметны.

Выводы.

В целом, анализ материалов экспериментального исследования показывает, что в экспериментальной группе, в которой последовательно реализовались педагогические условия повышения эффективности коррекции нарушения чтения младших школьников с СДВГ, применялось комплексное научно-методическое обеспечение и осуществлялся дифференцированный подход в соответствии с уровнем сформированности навыка чтения и структуры нарушений чтения на основе модели коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ, удалось обеспечить существенную положительную динамику в овладении навыком чтения.

Литература

1. Жаркова, Е. А. Теоретико-методологическое обоснование проблемы дислексии у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / Е.А. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №4(42). – Т. 1. – С. 113–115.
2. Жаркова, Е. А. Клинико-педагогическое исследование нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания в условиях логопедического кабинета поликлиники / Е. А. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №2(47). – Т. 1. – С. 102–106.
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. СПб, 1995.
4. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб., 2001.
5. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. – М., 2005.
6. Русецкая, М. Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения / М. Н. Русецкая // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 82–91.
7. Чиркина, Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 91–92.
8. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД / Л. А. Ясюкова. – СПб., 2000.

УДК 15.81.21

Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ВНЕУЧЕБНЫХ МОТИВОВ И ИХ СТРУКТУРЕ

Предложена и обоснована новая трактовка понятия внеучебной мотивации, а также сформулирован оригинальный подход к изучению ее структуры. Раскрыты особенности взаимосвязи внеучебной мотивации с основными видами и классами мотивов учебной деятельности. Показана роль и значение внеучебной мотивации в генезисе мотивационной сферы личности. Раскрыта специфика внеучебной мотивации по отношению к этапу вузовского обучения. Рассмотрены основные детерминанты формирования внеучебной мотивации.