

**Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»**

**Руководство
(«коробочное решение»)
по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом
дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ),
дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан**

Москва – 2022 год

Оглавление

РУКОВОДСТВО («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан.....	4
СОКРАЩЕНИЯ	5
ВВЕДЕНИЕ	6
Раздел 1. Дружелюбная среда образовательной организации: общая характеристика и опыт построения	9
1.1 К проблеме построения дружелюбной среды в образовательной организации	9
1.2. Организационно-управленческая модель дружелюбной среды образовательной организации для детей с особыми образовательными потребностями	13
1.3. Характеристика групп обучающихся с особыми образовательными потребностями	26
1.4. Профилактика буллинга в образовательной организации как способ создания дружелюбной среды	35
Раздел 2. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды: рекомендации для учителя	52
2.1. Личностные ресурсы и профессиональные компетенции педагогических работников, необходимые для создания дружелюбной образовательной среды	52
2.2. Средства достижения согласованности взаимодействия основных субъектов образовательного процесса	55
2.3. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ.....	61
2.4. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей с дислексией/дисграфией	68
2.5. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей из семей иностранных граждан	88
Раздел 3. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям: рекомендации для педагога-психолога	91

3.1. Обеспечение психологической поддержки всех участников образовательных отношений в рамках создания дружелюбной школьной среды	91
3.2. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям с СДВГ	96
3.3. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям с дислексией/дисграфией	99
3.4. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям из семей иностранных граждан	97
Раздел 4. Рекомендации по включению родителей в формирование дружелюбной образовательной среды	109
4.1. Дружелюбная школьная среда глазами родителей	109
4.2. Меры поддержки родителей (законных представителей) обучающихся – участников создания дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей иностранных граждан	114
4.3 Практические советы для родителей	118
ГЛОССАРИЙ	125
ПРИЛОЖЕНИЕ	133
Разработки, методики, программы, технологии, являющиеся лучшими практиками в решении задач обеспечения в школе дружелюбной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан	133
Пояснительная записка к Руководству	194

РУКОВОДСТВО
(«коробочное решение»)
по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом
дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ),
дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан

УДК 159,9
ББК 88
С 34

Руководство подготовлено авторским коллективом в составе:

Рубцов В.В. (руководитель), Леонова О.И. (ответственный секретарь),
Алехина С.В., Артемова Е.Э., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Волкова Е.Н.,
Володина А.С., Гани С.В., Гаязова Л.А., Горячева Т.Г., Давиденко А.А.,
Драганова О.А., Дубровина И.В., Ермолаева А.В., Зарецкий В.К., Кабанов
И.С., Калитко Е.Н., Ключева Т.Н., Куликова Т.И., Кусова М.Л., Межевова
Л.С., Миронова М.О., Непомнящая Т.П., Пестова И.В., Плаксина Е.Б.,
Соловьева Т.А., Степанова Н.А., Солдатенкова М.Л., Сухаревская М.А.,
Тишина Л.А., Тукфеева Ю.В., Хайрова З.Р., Шарипова Н.Ю., Шеманов А.Ю.,
Шляпцева Н.А., Шульга Т.И., Шумакова Н.Б.

Руководство подготовлено при финансовой поддержке Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов»

Создание в школе дружелюбной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан/ Руководство для педагогов, психологов и родителей / Авт. коллектив. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 207 с.

Выражаем благодарность Басовой Анне Яновне (Москва), Бакушевой Елене Николаевне (Московская область), Ермакову Павлу Николаевичу (Ростов-на-Дону), Гутерман Ларисе Александровне (Ростов-на-Дону), Удиной Татьяне Николаевне (Чебоксары) за значительный вклад в подготовку Руководства (Главный редактор В.В. Рубцов)

ББК 88
ISBN

- © Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов, 2022
- © Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2022
- © Коллектив авторов, 2022

СОКРАЩЕНИЯ

АОП — адаптированная образовательная программа
ВОЗ — Всемирная организация здравоохранения
ЗБР — зона ближайшего развития
ОВЗ — ограниченные возможности здоровья
ОП — образовательная программа
ПС — профессиональный стандарт педагога-психолога
ФГОС ДО — Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования
ФГОС НОО — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
ФГОС ООО — Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования
ФГОС СОО — Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования
ФГОС СПО — Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования
ФГОС НОО ОВЗ — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
ОО — образовательная организация
ООП — основная образовательная программа
ИОМ — индивидуальный образовательный маршрут
ИПРА — индивидуальная программа реабилитации (абилитации)
Мк — межведомственный консилиум
МКБ — Международная классификация болезней
МПС — муниципальные психологические службы
МСЭ — медико-социальная экспертиза
ППк — психолого-педагогический консилиум
ПМПк — психолого-медико-педагогическая комиссия
СДВГ — синдром дефицита внимания и гиперактивности
ППМС-центр — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
ЦОС — цифровая образовательная среда
ДШС – дружелюбная школьная среда
ЮНИСЕФ — Международный чрезвычайный детский фонд ООН (United Nations International Children’s Emergency Fund — UNICEF), или Детский фонд организации объединенных наций.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема организации условий для получения доступного и качественного образования для обучающихся, нуждающихся в особом внимании государства, актуальна во всем мире. Ее решение особенно востребовано при работе с группами детей, не имеющих статуса. К их числу относятся дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ), дислексией, дисграфией, а также дети из семей иностранных граждан. В школе, где обучаются эти дети, должны быть созданы специальные образовательные условия, обеспечивающие индивидуальный подход и учет образовательных потребностей таких обучающихся.

Модель, характеризующая работу специалистов системы образования, отвечающая на данный вызов, представлена в сформулированной в середине 1990-х гг. ЮНИСЕФ при участии ВОЗ **Концепции дружелюбной к детям школы (дружелюбной школьной среды – ДШС)**. В ней в общем виде обозначены системные решения в области совершенствования предоставления обучающимся условий для качественного образования, здоровой и безопасной среды, отвечающей культурному и национальному контексту и обеспечивающей возможности для широкого участия детей и молодежи в жизни школы и общества¹.

Необходимость специального определения требований к организации дружелюбной к детям школы обусловлена тем, что в сегодня в России каждый десятый школьник имеет признаки СДВГ, каждый второй ученик имеет проблемы с письмом или чтением. Постоянно увеличивается приток в Россию детей-мигрантов, не имеющих достаточной речевой практики для овладения русским языком, а школьный коллектив зачастую не готов работать с детьми с соответствующими образовательными запросами.

Результаты исследования возможностей создания специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями (на основании опроса администрации школ) подтверждает, в частности, факт увеличения числа детей, обозначенных категорий, а также наличие трудностей, которые возникают у педагогических работников в работе с ними².

В соответствии с национальными целями, установленными Указом Президента Российской Федерации³, в федеральном проекте «Современная школа» поставлена задача методической поддержки педагогов школ, показывающих низкие образовательные результаты, особенно в вопросах организации системной скоординированной работы при работе с уязвимыми категориями детей. Не менее важной является задача подготовки для

¹ По итогам реализации международных проектов, направленных на развитие образования в развивающихся странах

² Исследование выполнены специалистами Высшая школа экономики в рамках Проекта АСИ (<https://leader-id.ru/events/327602>)

³ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»

педагогических работников рекомендаций по консультационной, методической и психолого-педагогической поддержке детей с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей). Решение этих задач также соответствуют реализации отдельных пунктов федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование».

Основная цель авторов данного Руководства состояла в том, чтобы конкретизировать и сделать более доступными лучшие практики (методы и технологии) работы с детьми с СДВГ, дислексией/дисграфией, с детьми из семей иностранных граждан, уточнить меры совершенствования межпрофессиональных компетенций педагогических работников, обеспечивающих их совместную работу в команде. В задачи работы входило обоснование и подготовка рекомендаций для специалистов по оказанию адресной помощи детям и родителям, направленной на интеграцию детей в учебный коллектив, на преодоление возникающих учебных трудностей, психолого-педагогическую поддержку родителей данных категорий детей и помощь родителям в их воспитании.

Руководство начинается с общей характеристики и опыта построения дружелюбной среды образовательной организации на основе нормативных правовых документов, регламентирующих государственную образовательную политику. Даны рекомендации для руководителей образовательных организаций по организационно-управленческим вопросам создания и поддержания дружелюбной среды образовательной организации. Специально обозначаются вопросы, требующие внимания к образовательным потребностям обучающихся целевых групп и организации командного взаимодействия субъектов образовательных отношений. Рассматриваются рекомендации по оказанию индивидуальной помощи таким детям, их социально-психологической адаптации, реализации методов профилактики буллинга в образовательной организации.

Отдельный раздел Руководства посвящен рекомендациям для учителей. С учетом предложенных мер по организации образовательных условий, соответствующих параметрам дружелюбной образовательной среды, рассматриваются способы достижения согласованности и примеры взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в работе с детьми с СДВГ, дислексией/дисграфией и детьми из семей иностранных граждан, даны также практические рекомендации, которые могут быть полезны в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Для специалистов психологических служб в Руководстве рассматриваются рекомендации по организации благоприятных психолого-педагогических условий в целях повышения качества помощи детям выделенных целевых групп, обеспечения психологической поддержки всех участников образовательных отношений и поддержания дружелюбной школьной среды.

Советы по участию родителей в формировании дружелюбной образовательной среды также предложены в соответствующем разделе Руководства. Опираясь на актуальные проблемы, выделенные родителями детей с СДВГ, даны практические рекомендации для родителей, в том числе по формированию у родительского сообщества мотивации на создание дружелюбной среды образовательной организации.

Руководство включает анализ и рассмотрение ситуаций, типичных при организации условий общего и дополнительного образования для обучающихся с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан. В нем предложены «коробочные решения» для проблем, возникающих у таких детей, в процессе обучения.

Раздел 1.

Дружелюбная среда образовательной организации: общая характеристика и опыт построения

1.1 К проблеме построения дружелюбной среды в образовательной организации

Дружелюбие, дружелюбный – весьма распространенные слова в нашей повседневной речи и связаны с понятиями «друг», «дружба». В «Словаре синонимов русского языка» дружелюбие толкуется как доброжелательность.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова одно из толкований понятия «дружелюбный» – взаимно благожелательный, дружески расположенный, связанный с кем-то взаимным доверием, любовью, защитник кого-то.

Отнести это понятие к характеристике школьной среды – уместно, так как в ней все учебно-воспитательные и социальные процессы пронизаны взаимоотношениями людей разного пола, возраста, социального статуса и пр.

А по словам И.С. Кона, именно дружеские отношения «воплощают выработанные культурой представления о том, какими должны быть человеческие взаимоотношения». Потому, образовательная среда – это культурно-нравственная среда, где в дружелюбном сотрудничестве со взрослым происходит процесс культурного развития ребенка.

Этот процесс предполагает культуру овладения им средствами действий с предметами, культуру отношений и общения с другими людьми, культуру своей психической деятельности, поведения и владения собой (Л.С. Выготский).

Школьные годы являются сензитивным периодом для приобщения человека не только к знаниям, но и культуре человеческих отношений.

Усвоение в школе знаний – не самоцель, а условие развития и саморазвития, необходимого для того, чтобы растущий и взрослеющий человек мог осваивать культуру, постепенно накапливать интеллектуальные, эмоциональные и нравственные силы для достойного включения в жизнь общества своего времени.

«Врастание ребенка в культуру» формирует такие качества личности, которые помогают растущему человеку не только устанавливать позитивные взаимодействия со всеми видами окружающей среды, но и противостоять различным негативным влияниям и соблазнам. В этом процессе все зависит от культурного уровня взаимодействующих с детьми взрослых: «способности и качества личности складываются и развиваются в процессе онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослым при определяющей роли воспитания и образования» (В.В. Давыдов).

Дружелюбная образовательная среда школы, благоприятная для культурного развития школьника, его психического здоровья и психологического благополучия предполагает понимание взрослыми того факта, что:

- детство должно быть согрето добротой, любовью и заботой;
- формирующийся внутренний мир растущего человека сложен и уникален;
- растущий человек имеет свои особенности – индивидуальные варианты возрастного развития – на разных этапах взросления;
- для каждого школьника любого возраста, и не только для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, важно доброжелательное внимание, обращенное учителем лично к нему;
- отношение взрослых к ребенку как к личности на всех возрастных этапах – решающее условие становления коммуникативной деятельности;
- развивающаяся личность школьника не может быть понята вне развития его способностей: как общих – базы формирования всесторонне и гармонично развитой личности, так и специальных – основы формирования личностной индивидуальности. Именно в плане индивидуально-психологических различий Б.М. Теплов рассматривал феномен «способности» и доказал, что применение к жизни общих психологических закономерностей всегда должно опосредствоваться знаниями индивидуальных различий;
- любой ученик, как и любой человек, не стандартен, он всегда особенный. Отсюда основной принцип в работе учителя – подход к каждому ребенку как к зарождающейся индивидуальности. Реализация этого принципа непроста, требует высокого уровня доброжелательности, любви к детям и «умения учителей работать с самыми разными конкретными детьми в весьма разноликой и неповторимой ситуации их жизни. И каждый раз нужно принимать неожиданное и новое педагогическое решение, к тому же безошибочное, поскольку от него зависит реальная судьба ребенка, его семьи. Вот почему труд подлинного учителя всегда носит сугубо творческий характер» (Л.С. Выготский);
- любая, в том числе учебная и коммуникативная деятельность обладает развивающим эффектом только тогда, когда ученик чувствует успех в ее овладении. Успех в значимой для растущего человека деятельности влияет на развитие личности, формирует личностное достоинство, закладывает основу жизненной позиции, в том числе, нравственной. Неуспешность и в учебной деятельности, и деятельности общения лишает образовательную ситуацию и познавательного, и нравственного развивающего потенциала, потому так важен успех школьника в значимых для него деятельности;
- становление способностей требует со стороны взрослых терпения, внимания, поддержки, бережного отношения к малейшим успехам школьника. А задачей школы является не столько или не только поиск и обучение одаренных детей, а создание условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным к усвоению всех или хотя

- бы каких-то учебных предметов, к овладению какой-либо общественно полезной деятельностью;
- эффективность образования зависит от того, насколько содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются и реализуются с учетом психологических закономерностей не только возрастного, но и индивидуального развития школьников, в какой степени эти средства опираются не только на уже имеющиеся способности учеников, но и задают перспективу их дальнейшего развития;
 - культурное развитие обеспечивается обязательным взаимодействием обучения и воспитания на основе интеграции рационального и эмоционального познания мира;
 - «всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять, как вытекающий с логической необходимостью из предыдущего этапа» (Л.С. Выготский);
 - диагностика не должна быть самоцелью, она помогает выявлению проблем. Задача психодиагностики – дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, – учителям, социальным педагогам, родителям, администрации. Выявление особенностей той или иной психической функции или личностной характеристики вне контекста целостного развития школьника не имеет смысла;
 - одна из важных задач педагога-психолога – помочь учителям избежать субъективизма в оценке возможностей детей, помочь с разных сторон подойти к пониманию ими интеллектуального и личностного развития ученика, обязательно найти его положительные стороны, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений и пр. Обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним.

Основные характеристики дружелюбной школьной среды

Школа, доброжелательная к ребенку, должна отражать качественную среду, характеризующуюся несколькими важными аспектами:

«Выявление ребенка»

Школа активно выявляет детей с различными трудностями в обучении, рассматривая любого ребенка как субъекта, обладающего правом на получение образования, а государство – как гаранта соблюдения этого права.

«Включение детей в жизнь школы»

Не исключать, не дискриминировать и не создавать стереотипов на основе различий; обеспечивать бесплатное и обязательное доступное образование, особенно семьям и детям из групп риска; уважать разнообразие и обеспечивать равенство в обучении для всех детей; реагировать на разнообразие, удовлетворяя различные обстоятельства и потребности детей

(например, в зависимости от пола, социального класса, этнической принадлежности и уровня способностей).

Развитие ДШС включает осознание важности чувства сообщества среди детей, для чего рекомендовано использовать: проведение общешкольных мероприятий (посвящение в школьники новых учеников, празднование выпуска окончивших школу, ежегодные церемонии награждения отличившихся детей, мемориальные дни, посвященные основателям школы, ее основанию и т.п); символы школьной идентичности (эмблема, униформа, спортивная команда и ее цвета и др.), устав школы.

«Эффективное обучение»

Способствовать качественному процессу преподавания и обучения с помощью индивидуального обучения, соответствующего уровню развития, способностям и стилю обучения каждого ребенка, а также с использованием эффективных методов и технологий обучения; предоставлять структурированный контент, качественные материалы и ресурсы; повышать компетентность учителей, их мотивацию, статус и доход, а также их собственное признание прав ребенка; повышать качество результатов обучения.

«Использование здоровьесберегающих технологий»

Обеспечивать здоровую и безопасную учебную среду; обеспечивать санитарное просвещение на основе жизненных навыков; способствовать как физическому, так и психологическому здоровью учителей и учащихся; помогать оградить и защитить всех детей от жестокого обращения; обеспечивать положительный опыт для детей.

«Внимание к гендерному равноправию»

Способствовать гендерному равенству при зачислении и оценке успеваемости; поощрять уважение прав, достоинства и равенства участников образовательного процесса; социализировать девочек и мальчиков в ненасильственной среде.

«Ориентация на потребности всех участников образовательного процесса»

- Ориентация на ребенка – содействие участию детей во всех аспектах школьной жизни; действовать в интересах ребенка, раскрывать его потенциал, заботиться о разных аспектах жизни ребенка (включая его здоровье, питание и эмоциональное благополучие);
- Ориентация на семью — работа над укреплением семей как основных опекунов и воспитателей ребенка, а также помощь детям, родителям и учителям в установлении гармоничных отношений;
- На уровне сообщества – поощрение местного партнерства в сфере образования, действия в сообществе на благо детей и работа с другими участниками для обеспечения соблюдения прав детей.

1.2. Организационно-управленческая модель дружелюбной среды образовательной организации для детей с особыми образовательными потребностями

Изменение контингента обучающихся ставит перед директором школы новую сложную задачу – как организовать образовательный процесс так, чтобы обеспечить реализацию разных образовательных потребностей в общем учебном процессе.

Слово «инклюзия» уверенно вошло в профессиональный лексикон специалистов общеобразовательных организаций. Иногда как синоним «инклюзии» применяют выражение «включение» в коллектив, среду школы.

В данном разделе руководства рассмотрим задачи руководителя образовательной организации, директора школы, в части организации специальных образовательных условий при создании дружелюбной среды.

Для удобства восприятия и использования в практике опишем данные условия и связанные с их реализацией мероприятия в виде организационно-педагогической модели.

Среди характеристик модели выделим такие, как встраиваемость, регламентированность, открытость, управляемость, доступность, достоверность, своевременность информирования, научная обоснованность. Данные характеристики с позиции руководителя выступают базовыми принципами, определяющими порядок поведения администратора в части планирования, организации, стимулирования и контроля. Рассмотрим каждую из характеристик подробнее.

Встраиваемость в современный учебно-воспитательный процесс обеспечивается за счет опоры на развивающуюся под влиянием актуальных тенденций российскую образовательную практику.

Требования к организации образовательной среды описаны в виде настольной книги директора⁴. Данное руководство учитывает и использует возможности проекта в части создания условий развития дружелюбной образовательной среды.

К таким возможностям относится появление ключевого направления в развитии общеобразовательной организации «Школьный климат». Для администрации, специалистов и родителей это означает, в первую очередь, введение в штатное расписание должностей психолого-педагогических работников, организация их деятельности как в составе консилиума образовательной организации, так и в качестве привлекаемых специалистов на условиях сетевого взаимодействия с отдельными образовательными организациями (коррекционными школами), центрами психолого-педагогической-медико-социальной помощи и другими структурами. Запускается единый механизм реализации права обучающихся на психолого-педагогическую помощь без получения статуса «ограниченные возможности здоровья» и/или «ребенок-инвалид».

⁴ Интернет-ресурс: <https://smp.iuorao.ru/kniga-direktora>

Предлагаемая в Руководстве модель конкретизирует управленческие решения, направленные на консолидацию усилий участников образовательных отношений в части создания принимающей, дружелюбной среды.

Регламентированность, открытость, упорядоченность действий администрации, педагогических и непедагогических работников школы – не менее важная характеристика модели. Локальное нормативное правовое обеспечение образовательного процесса предусматривает выстраивается на основе рекомендаций федерального и регионального уровня. В помощь директору общеобразовательной школы, реализующей адаптированные образовательные программы, в том числе для отдельных групп детей с нарушениями письменной речи, особенностями эмоционально-волевой сферы, особенностями темпа развития, создан портал «Образование обучающихся с ОВЗ» [<https://ovz.edu.gov.ru>]. Ознакомиться с основной актуальной инструктивно-методической документацией можно на Портале для родителей и педагогических работников по вопросам образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью⁵.

- Методические рекомендации «Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования»;⁶
- Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок»⁷;
- Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации⁸;
- Примерное положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность⁹.

Воспроизводимость в образовательных организациях с разным ресурсным обеспечением, как в крупных образовательных комплексах, так и в малокомплектных сельских школах – следующая важная характеристика предлагаемой модели.

Способствует этому выделение психолого-педагогических условий как базовых, обеспечение со стороны руководителя школы непрерывного методического сопровождения педагогических работников, их встраивание в

⁵ Интернет-ресурс: <https://ovz.edu.gov.ru/metodicheskaja-kopilka-dlja-pedagogicheskikh-rabotnikov>

⁶ Интернет-ресурс:
https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/2/arhivnye_dokumenty_dlja_pedagogov/5fb5a688-2ce0-4e6c-81dc-a8af12e0f3e0.pdf

⁷ Интернет-ресурс:
https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/2/arhivnye_dokumenty_dlja_pedagogov/metodicheskie_rekomendatsii_uroki_dobroti.pdf

⁸ Интернет-ресурс:
https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/2/arhivnye_dokumenty_dlja_pedagogov/primernoepolozhenieopsihologo-pedagogicheskogkonsiliumeobrazovatel-nojorganizatsii.pdf

⁹ Интернет-ресурс:
https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/2/arhivnye_dokumenty_dlja_pedagogov/primernoepolozhenieobokazaniiilogopedicheskojpomoshchivorganizatsijah-osuschestvlyajushchihobrazovatel-nujudejatel-nost-.pdf

существующую в регионе систему непрерывного профессионального развития.

Руководитель общеобразовательной организации знает о возможностях развития специалистов, стимулирует и поддерживает педагогов в их заинтересованности, участии в профессионально значимых событиях на региональном и федеральном уровне. При дефиците внутришкольных ресурсов директор обращается к внешним, отбирая и контролируя процесс их внедрения в образовательную практику, сложившуюся традицию психолого-педагогического сопровождения.

Управление по результату динамики достижений обучающихся, в том числе испытывающих трудности, имеющих особые образовательные потребности и индивидуальные особенности здоровья – административная компетенция, требующая непрерывной поддержки в своем развитии. Достижению данной цели способствует введение эволютивных (несанкционных) подходов к самообследованию общеобразовательной организации с позиции критерием ее комфортности, дружелюбности. По результатам мониторинга директор разрабатывает или обновляет программу развития школы.

Доступность, достоверность, своевременность информирования родителей (законных представителей) о ходе и результатах процессов обучения, воспитания, развития их детей – обязательная составляющая рассматриваемой модели.

При дефиците внутренних ресурсов психолого-педагогического сопровождения рекомендуется опираться на внешние, имеющие под собой научные основания. Так, онлайн-навигатор для родителей на портале растимдетей.рф содержит статьи и другие информационные материалы, которые могут быть полезны при внедрении эффективных механизмов привлечения семей к проектированию дружелюбной образовательной среды школы. Например, действует поиск материалов, посвященных вопросам:

- помощи школьникам с нарушениями письменной речи;
- помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;
- помощи детям, воспитывающимся в условиях двуязычия.

В помощь специалистам и родителям ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» разработал готовые видеоконсультации на актуальные темы: как подготовить ребенка к обследованию, как поговорить на сложные темы о здоровье; что делать, если вас вызвали в школу, как черты характера влияют на обучение и воспитание ребенка¹⁰. Данный контент не является единственно возможным и верным. Сегодня есть выбор. Главное сделать его в пользу научно-обоснованных форм, методов и технологий непрерывного психолого-педагогического сопровождения, психолого-медико-

¹⁰ Интернет-ресурс: <https://deti.ikp-rao.ru/konsultacii-dlya-roditelej-detej-shkolnogo-vozrasta/>

педагогической и социальной помощи, с учетом их доступности и встраиваемости в событийность школьной жизни.

Обеспечение в полном объеме образовательных, в том числе специальных, условий сопряжено с рядом организационных мероприятий. Такие мероприятия не могут быть представлены в виде разрозненного перечня, а должны быть подчинены единому подходу.

Рассмотрим цикл принятия управленческих решений, направленных на проектирование дружелюбной образовательной среды (рис.1).

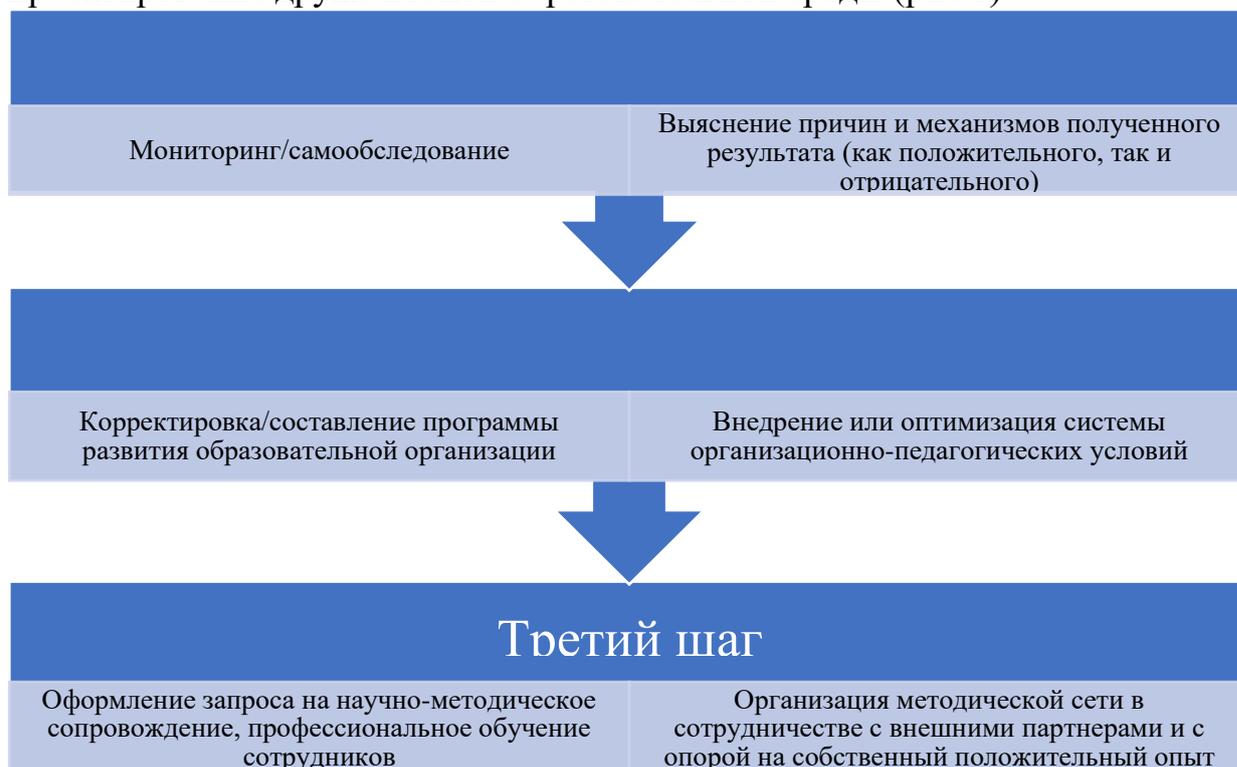


Рис. 1. Цикл принятия управленческих решений, направленных на проектирование дружелюбной образовательной среды.

Первым шагом становится самообследование образовательной среды школы с позиции соответствия критериям искомой дружелюбной среды.

Объекты самообследования: ресурсы для создания и развития дружелюбной среды, сложившийся уклад взаимодействия учеников с педагогами, учеников друг с другом, сложившаяся традиция взаимодействия семьи и школы, сложившаяся традиция психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

В качестве базовых принципов внутришкольного мониторинга можно выделить использование научно-обоснованного инструментария (как с бинарной (наличие/отсутствие), так и с критериально-ориентированной оценкой), информирование педагогического коллектива о задачах и преимуществах участия в процедуре мониторинга, создание комфортного, благоприятного климата.

Следующее управленческое действие – регуляция связей между элементами на разных уровнях (правовая регуляция, структурирование, адаптация и корректировка программ, использование актуальных ресурсов и их приращение). Обновление локального нормативно правового обеспечения, конкретизация и регламентация прав и обязанностей участников образовательных отношений. Необходимо продумать и реализовать одно или несколько «запускающих» мероприятий, формирующих устойчивое представление о новой школе как дружелюбной, безопасной, открытой к интересам и потребностям разных групп обучающихся и требующей признания самооценности данных вариативных потребностей всеми участниками образовательных отношений. Это может быть общим собранием коллектива, общим родительским собранием, собранием совета обучающихся и другие мероприятия.

Необходимо продемонстрировать, что обновленные правила носят не заявительный, а обязательный к исполнению характер, что директор школы настроен на обеспечение такой обязательности с использованием всех доступных ему управленческих инструментов. Однако, важно фиксировать внимание и детей, и родителей, и специалистов на открывающихся преимуществах честного, продуктивного взаимодействия.

Важно обеспечить преемственность в обновлении локально-правовой и программно-методической документации, зафиксировав в образовательных программах критерии и индикаторы индивидуальной динамики достижений отдельных групп обучающихся, а в приказах по школе – порядок выявления, оценки и создания условий для роста такой динамики.

При этом четко прописывается организация такого индивидуально-ориентированного диагностического процесса с фиксацией следующих моментов:

- временные рамки проведения с учетом календарного графика школьной жизни;
- форма и формат сбора, анализа, обсуждения и оформления результатов, их представления родителям (законным представителям) обучающихся;
- распределение функционала участников, указание ответственных лиц и меры их ответственности, в том числе в части разглашения и несанкционированной передачи как самой информации, так и сведений о ее наличии (в любой форме) другим обучающимся, их родителям, педагогам, третьим лицам;
- составление индивидуальной программы психолого-педагогической помощи, программы коррекционной работы и других программных документов, форма и формат контроля за эффективностью их реализации.

Так, одним из вариантов организации контроля может быть следующий.

С частотой не реже одного раза в четверть/триместр/полугодие (определяется локальной правовой документацией школы) педагогические работники, участвующие в реализации программ обучения или сопровождения ученика(ов) со специальными, в том числе особыми,

образовательными потребностями, под руководством администратора школы обсуждают полученные результаты.

Каждый специалист указывает на те задачи обучения, воспитания, развития ребенка, которые он перед собой поставил, но не добился искомого результата, или на трудности во взаимодействии и общении с ребенком, наличие взаимонепонимания, конфликтов в детском коллективе, проблем в коммуникации и сотрудничестве с родителями.

Затем учитель (психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, социальный педагог) описывает собственный порядок действий по выходу из сложной профессиональной ситуации (что сделал и почему, получилось разрешить проблему или нет и почему; к кому, куда обратился за помощью; применил ли полученные рекомендации в практике, оказались ли они эффективными или нет и почему).

Задача администратора – зафиксировать внимание сотрудников на собственных профессиональных действиях, перевести фокус внимания с «неудач, проблем» ребенка на собственную потребность в поиске и применении адресных, индивидуально-ориентированных, часто нестандартных психолого-педагогических решений.

Такие встречи не должны носить санкционный характер. На них не может быть «лидеров» и «аутсайдеров» в педагогике. Задача – формирование сплоченного педагогического коллектива, ориентированного на сотрудничество в интересах детей, понимающего закономерность профессиональных трудностей как отражение педагогического поиска лучшей тактики помощи особому ученику.

Множественность тактик специалистов – отражение гибкости выбранной директором школы управленческой стратегии.

Осторожность и продуманность педагогических тактик не связана с неспешностью временной организации урочного и внеурочного процессов, их низким темпом.

Задача директора – создать возможности для реализации обучающимися собственных образовательных потребностей при чередовании общей с одноклассниками и отдельной от них деятельности. Зафиксировать «рамки» такой возможности и внедрить порядок действий по управлению образовательным процессом в случае выхода из данных «рамок». Единого и единственно верного решения здесь нет. Однако безопасность всех участников образовательных отношений точно должна выступать одной из рамочных границ.

Таким образом, участниками создания дружелюбной среды образовательной организации является триада «педагог – ребенок – родитель», в которой управленческая функция отводится администрации (директор и заместители директора) школы, учебно-воспитательная функция осуществляется классным руководителем и педагогами-предметниками, созидательная и развивающая функция возлагается на родителей (законных представителей), а ребенок создает новые запросы, особенно если это

обучающийся с особыми образовательными потребностями. Какая среда будет в образовательной организации, зависит не только от внутриведомственного, но и от межведомственного взаимодействия, когда подключаются учреждения здравоохранения на ранней стадии проявления особенностей развития детей, органы социальной защиты населения при оказании помощи семьям и другие ведомства с целью создания дружелюбных коммуникаций.

При этом важны все условия создания дружелюбной образовательной среды: кадровые, материально-технические, организационно-педагогические, нормативно-правовые, психолого-педагогические.

Модель построения дружелюбной среды в образовательной организации представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Модель построения дружелюбной среды в образовательной организации

Нецелесообразно ожидать сиюминутного принятия всеми педагогами, родителями и обучающимися новых правил, пусть и основанных на системе общечеловеческих ценностей. Изменение средовых обстоятельств (например, проведение внеурочной проверки, расследования по результатам события школьной жизни), изменение объема внешней помощи, повышение требований к самостоятельности принятия решений в нестандартных и проблемных ситуациях (это касается не только детей, но и учителей и родителей) может привести как к неожиданному позитивным, так и ожидаемо негативным эффектам. Важно создать условия, позволяющие директору управлять результатами включения участников образовательных отношений в совместно создаваемую и поддерживаемую дружелюбную образовательную среду.

Планируемые мероприятия по систематизации и оптимизации процесса включения участников образовательных отношений в совместно создаваемую и поддерживаемую дружелюбную образовательную среду предполагают:

- удержание управленческого фокуса на взаимодействии и общении взрослых и детей в разных ситуациях школьной жизни, особенностях развития форм и содержания такого общения при изменении средовых обстоятельств, совершенствовании коммуникативных средств и умений;
- обеспечение возможности непрерывного экспертного консультирования сотрудников образовательной организации (экспертом может выступать специалист школы с данным полномочиями в конкретном вопросе, родитель (родительская группа), обучающийся или группа обучающихся) с предварительным консультированием в части составления запроса эксперту и налаживанию с ним продуктивной коммуникации;
- создание и пополнение внутришкольной ресурсной методической базы опор, шаблонов, адаптированных материалов и других доступных для использования, встраиваемых в школьную жизнь методических ресурсов.

Процесс внедрения, оптимизация организационно-педагогических условий сопряжен с объяснимыми управленческими сложностями. Рассмотрим некоторые из возможных трудностей и ошибок директора школы при проектировании комфортной, дружелюбной образовательной среды:

- неравномерность требований, отсутствие контроля за их исполнением по отношению к педагогическим и непедagogическим работникам, родителям (законным представителям) обучающихся, самим обучающимся; привлечение в качестве «сторонников» представителей родительского большинства и/или большинства обучающихся;
- неготовность к управлению школой в период адаптации участников образовательных отношений к обновленным, измененным требованиям, непонимание закономерности трудностей адаптации и объективности самого адаптационного периода;
- неготовность принять на себя ответственность за собственные управленческие решения в случаях внешнего давления со стороны родительской и/или профессиональной общественности;
- ориентировка на одну «единственно верную» управленческую стратегию и, как результат, снижение управленческой активности в ситуации неуспеха.

При всех сложностях и рисках роль директора школы в проектировании дружелюбной среды безусловно остается ведущей. Только от него зависит качество и результативность реализации общих, специальных и особых образовательных потребностей обучающихся при внимании к индивидуальной динамике личностного развития.

Нормативно-правовые основы сопровождения детей с СДВГ, дисграфией/дислексией и детей иностранных граждан

Для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан требуется создание специальных условий, дружелюбной среды в школе.

Создание условий является одним из основных направлений деятельности руководителей и педагогического коллектива образовательных организаций.

Приведем некоторые нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность, в том числе и обучающихся с СДВГ, дислексией и дисграфией.

1	Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ст.42 Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся...ст. 79 Специальные условия для получения образования...
2	Профессиональный стандарт педагога (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544 н)
3	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Приказ Минтруда и соцзащиты РФ от 24 июля 2015 года № 514 н)
4	Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
5	Распоряжение Правительства РФ от 23.01.2021 г. №122-р «Об утверждении Плана мероприятий до 2027 года, проводимый в рамках Десятилетия детства»
6	Распоряжение Правительства РФ от 15 октября 2021 г. № 2900-р «Об утверждении Плана мероприятий по внедрению Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, одиннадцатого пересмотра (МКБ – 11) на территории РФ на 2021-2024 годы»
7	Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»

8	Распоряжение Министерства просвещения РФ от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях»
9	Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»
10	Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
11	Приказ Минздрава России от 30.06.2016 №436Н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому»
12	Приказ Минпросвещения России от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»
13	Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
14	Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
15	Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 28.02.2022 № 96 «Об утверждении перечня организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования»
16	Концепция N СК-7/07вн развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Министром просвещения РФ от 30.05.2022)

17	Письмо Минобразования России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ (вместе с Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями))»
----	--

При работе с детьми с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан также необходимо руководствоваться методическими рекомендациями по функционированию психологических служб общеобразовательных организаций (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193). Под руководством президента Федерации психологов образования России В.В. Рубцова учёные и практики разработали рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по сопровождению детей разных категорий (с особыми образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), одарёнными, с отклонениями в поведении и нормотипичными), в которых представлен перечень диагностического инструментария и реестр психолого-педагогических программ, вызывающих доверие профессионального сообщества психологов.

Одними из условий деятельности образовательной организации и реализации программ являются психолого-педагогические условия.

Требования к психолого-педагогической деятельности определены в Федеральном Законе Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 №273-ФЗ, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Статья 48. Обязанности и ответственность педагогических работников

1. Педагогические работники обязаны:

б) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Федеральный государственный образовательный стандарт обеспечивает:

- единство образовательного пространства Российской Федерации в том числе единство учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания, с целью реализации

равных возможностей получения качественного основного общего образования;

- вариативность содержания образовательных программ основного общего образования (далее – программы основного общего образования), возможность формирования программ основного общего образования различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, включая одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ);
- государственные гарантии обеспечения получения качественного основного общего образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации программ основного общего образования и результатам их освоения;
- специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

35.2. В целях обеспечения реализации программы основного общего образования в Организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность:

достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, обучающимися, в том числе обучающимися с ОВЗ.

Реестр примерных основных образовательных программ размещен на портале <https://fgosreestr.ru>.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»:

«Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее – АООП НОО) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»

АООП НОО обучающихся с ОВЗ разрабатываются на основе настоящего Стандарта с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивают коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении обучающимися с ОВЗ начального общего образования (далее – НОО) в форме семейного образования, а также на дому или в медицинских организациях.

ФГОС ООО: «32.4. Программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию

обучающихся, помощь в освоении ими программы основного общего образования, в том числе адаптированной.

ФГОС ОВЗ: «2.9.8. Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико – педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями ПМПК).»

Целью деятельности педагога-психолога согласно Профстандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» является «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; **оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации**, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления»

В структуре обобщенной трудовой функции «В»: «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» описывается специфика содержания трудовой деятельности педагогов-психологов, работающих с обучающимися с отклонениями в развитии, социализации, поведении.

Согласно ФГОС, прописана вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений: профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза, отвечающих вышеперечисленным трудовым функциям Профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Педагог-психолог выступает помощником учителя, непосредственно работающего с детьми с особенностями в развитии. При этом, к педагогу

также предъявляются требования согласно Профессиональному стандарту педагога.

Трудовая функция педагога «Развивающая деятельность» Профстандарта включает в себя такие трудовые действия, как «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

Педагогу необходимо разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

В настоящее время на педагога, работающего с детьми, ложится большая ответственность: от него в значительной степени зависят психологический климат в группе, эмоциональный комфорт и успехи ребенка в той или иной деятельности.

Адресная работа с различными категориями обучающихся (одарённые дети, дети из социально неблагополучных семей, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети из семей мигрантов, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиантным и аддиктивным поведением) предполагает множество вариантов деятельности педагога.

Перед тем, как обозначить позицию о том, какие образовательные условия должны быть созданы в школьной среде для детей с СДВГ, дислексией и дисграфией, детей из семей иностранных граждан, чтобы эта среда действительно была дружелюбной, рассмотрим специфические особенности и ограничения каждой из групп детей.

1.3. Характеристика групп обучающихся с особыми образовательными потребностями

Современная образовательная система ставит перед участниками образовательного процесса сложные задачи. Инклюзивное образовательное пространство требует от учителя многих умений, определенного объема межпрофессиональных знаний.

Дети с СДВГ, дислексией/дисграфией в настоящее время не относятся к категориям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детям-инвалидам, обучающимся с девиантным (асоциальным) поведением, в отношении которых разработаны механизмы предоставления необходимых

специальных условий для получения образования, коррекции в развитии и социальной адаптации.

Вместе с тем, вышеуказанные категории, а также такая категория, как дети из семей иностранных граждан (дети-инофоны, дети-билингвы) очень уязвимы в плане рисков дезадаптации и возникновения комплекса трудностей в развитии и освоении основных общеобразовательных программ. Поэтому педагогу необходима профессиональная информация о том, какие категории школьников относятся к группе риска, какие факторы определяют трудности в обучении, какие признаки позволяют выявить ту категорию детей в классе, которая нуждается в пристальном внимании учителя и, возможно, в помощи других специалистов – логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, нейропсихолога.

Дети с СДВГ

Любому педагогу в практике хотя бы несколько раз встречался ребенок, про которого можно было сказать, что он «считает ворон», «ни минуты не может сидеть спокойно», «не знает элементарных правил поведения», «не слышит, что ему говорят» и тому подобное. Такие дети во время урока без конца чем-то шуршат, выкрикивают с места, отвлекаются на любой звук, качаются на стуле (и даже иногда падают со стула на пол), смеются без повода, болтают или дерутся с одноклассниками. Действительно, среди основных черт, присущих детям с СДВГ, специалисты обычно называют отвлекаемость, импульсивность, рискованное поведение, иррациональное мышление и гиперактивность. Симптомы СДВГ можно разделить на три основные группы, представленные на схеме (рис. 3).

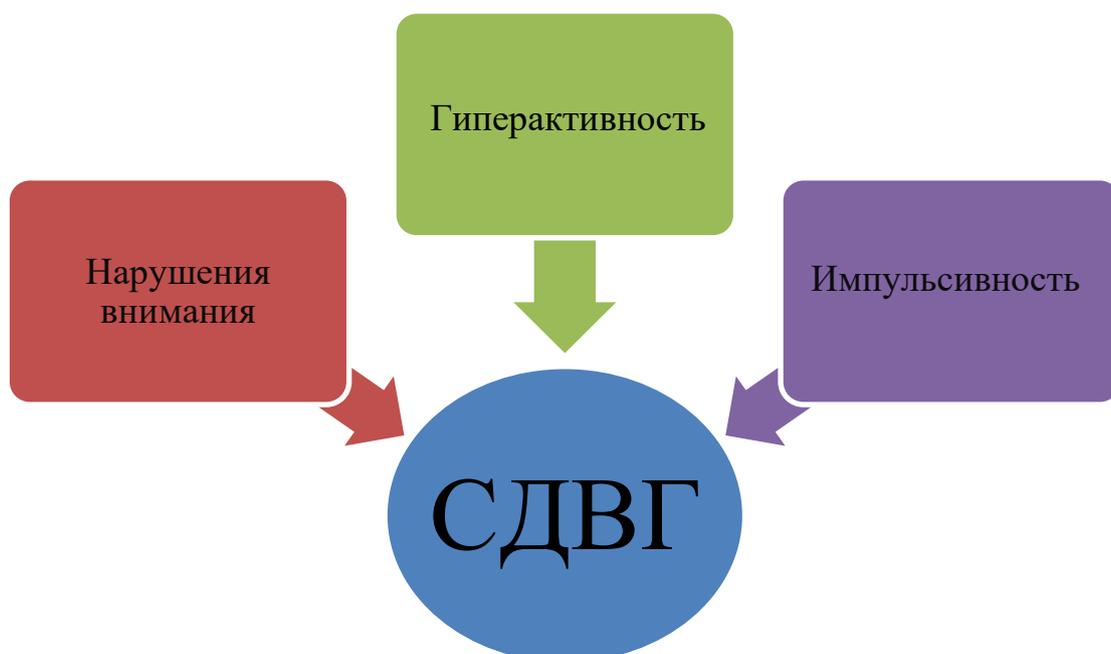


Рис. 3. Симптомы синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).1

Гиперактивность у ребенка с СДВГ формируется как своеобразный компенсаторный механизм, направленный на преодоление дефицита активационных влияний со стороны подкорково-стволовых структур мозга на кору больших полушарий. Функциональная дефицитарность подкорковых образований приводит к нарушению процесса морфофункционального развития мозга, и картину психического развития ребенка определяют разнообразные вторичные симптомы в виде функциональной недостаточности теменно-затылочных, височных и других зон II блока мозга:

1. Недостаточность крупной и мелкой моторики. При общей подвижности дети плохо рисуют, едят, имеют трудности при занятиях спортом.

2. Недостаточность зрительно-пространственной организации движений, проявляющаяся в виде трудностей воспроизведения право-левой ориентации в движениях, а также ошибках зеркальности. У части детей с СДВГ обнаруживались нарушения схемы тела.

3. Движения детей с СДВГ носят разорванный характер, они изолированы друг от друга: невозможность плавного перехода от одного движения к другому. Также присутствует невозможность одновременного изменения положения обеих рук.

4. Недостаточность слухоречевой памяти: сужение объема памяти, инертность речевых следов, нарушение избирательности.

5. Нарушения развития речи. Присутствует недостаточность как моторных, так и сенсорных аспектов речи: артикуляционные ошибки, трудности плавного перехода от одного слога к другому; грубые и частые ошибки звукоподобия. Отмечается большое количество аграмматизмов, нарушение понимания сложных логико-грамматических конструкций, стереотипии, трудности построения развернутого высказывания (особенно при составлении рассказа по картинкам).

Также ребенок может страдать дефицитом внимания без признаков гиперактивности или импульсивности (синдром дефицита внимания – СДВ). Такие ученики не шумят и не срывают занятия. Иногда может казаться, что они буквально «спят на ходу», постоянно пребывая в своих мыслях. Тем не менее, такой тип детей, хоть и не доставляет учителю видимых хлопот, требует не меньше внимания, чем гиперактивные ученики.

Дети, страдающие СДВГ и СДВ, имеют следующие особенности внимания:

1. Отставание в степени концентрации, устойчивости, распределения, объема и переключения внимания от здоровых сверстников.

2. В результате выполнения нескольких чередующихся заданий, направленных на разные свойства внимания, утомление наступает гораздо быстрее, чем у здоровых детей, и проявляется к концу исследования в более выраженном снижении устойчивости и концентрации внимания. Это говорит о трудностях переключения внимания с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой.

3. По ходу выполнения заданий утомление у детей с СДВГ и СДВ более выражено в первую очередь в концентрации внимания, в то время, как у

здоровых детей в результате усталости замедляется деятельность, изменяется стратегия выполнения задания, но при этом концентрация внимания сохраняется на том же уровне.

Некоторые учителя ошибочно рассматривают проблемы ребенка с СДВГ как недостаток воспитания со стороны родителей, следствие избыточного использования смартфонов, компьютера и телевизора. В частности, СДВГ – это синдром, часто приводящий к ухудшению учебного процесса и поведения по причине того, что педагоги и администрация образовательной организации могут считать такого ребенка недостаточно способным, невоспитанным, трудным и упрямым, что зачастую не соответствует действительности. Опираясь на это мнение, учитель начинает делать замечания ребенку по поводу его отрицательного поведения, не поддерживая желательное и успешное, что не приводит к улучшению поведения, а формирует негативное отношение ученика к педагогам, школе и самому себе, способствуя школьной, а затем и социальной дезадаптации.

Помимо этого, ребенок с СДВГ может дома вести себя лучше, чем в школе, не проявляя признаков данного синдрома в полной мере, и в ходе бесед учителя и родителей о ребенке может возникнуть недопонимание, так как родители могут воспринять слова учителя как преувеличение и неспособность справиться с ребенком, а учитель может решить, что родители не хотят заниматься ребенком. Это ухудшение взаимодействия родителей и учителя также не оставляет путей для решения задачи оказания помощи ребенку с СДВГ. Также в этот процесс могут вовлекаться другие родственники ребенка, администрация школы, одноклассники и их родители. Все эти взаимоотношения строятся на почве обсуждения негативных сторон поведения ребенка, что еще более усугубляет его сложности. Эффективная помощь заключается, в первую очередь, в достижении правильного понимания причин такого поведения и необходимых условий и действий для их нивелирования.

Эффективность работы узких специалистов (нейропсихологов) намного возрастает, если члены семьи ребенка с СДВГ и его школьное окружение понимают суть того, что с ними происходит, активно и умело содействуют оказанию ему помощи. Поэтому помимо знаний об особенностях механизмов имеющихся нарушений, очень важно понимать особенности переживания состояния ребенка и уметь выработать правильные стратегии сотрудничества. Продуктивное взаимодействие между школьным психологом, педагогом, родителем и нейропсихологом имеет большую ценность не только как инструмент достижения эффективности усвоения любой коррекционной программы, но и как успешная модель для качественных изменений в адаптации ребенка, развития его собственной активности и дальнейших этапов социализации.

Для постановки диагноза должны иметься явные подтверждения тому, что симптомы оказывают значительное влияние на ребенка, снижая качество деятельности в социальных контактах, обучении, бытовой сфере. Также

симптомы не должны быть другими психическими расстройствами и не могут быть лучше объяснены наличием другого психического заболевания.

С учетом всех аппаратных исследований и психологического обследования ребенка диагноз ставится врачом.

Дети с дислексией/дисграфией

Начало школьного обучения является зоной риска в плане возникновения нарушений, связанных с определенными ограничениями или недостаточной способностью к овладению навыками письма и чтения. Предикторами таких нарушений являются нарушения устной речи у детей дошкольного возраста. При переходе к школьному обучению дети с нарушениями речевого развития часто встречаются с трудностями в овладении навыками чтения и письма, вследствие которых может наблюдаться хроническая неуспеваемость по учебным дисциплинам, где источником знания является письменное слово.

К особой группе риска по возникновению трудностей в обучении в начальной школе можно отнести детей, не имеющих статус ОВЗ. Они могут иметь разнообразный спектр трудностей, но если по тем или иным причинам не получили психолого-педагогического заключения от комиссии, не могут обучаться по АООП.

Учителю и педагогу-психологу следует обратить внимание на такие особенности чтения и письма учащегося 9-10 лет, как:

1. Ребенку трудно читать и писать, он трет глаза, говорит, что болят глаза (при отсутствии проблем со зрением), голова;
2. Пытается читать и писать, поочередно закрывая то один, то другой глаз (при отсутствии проблем со зрением);
3. Часто, по сравнению с другими детьми, пропускает элементы букв, буквы, слоги и слова на письме;
4. Демонстрирует «угадывающее чтение» – додумывает слова, меняет окончания слов;
5. Делает в одном и том же слове каждый раз разные ошибки при письме;
6. Не может пересказать прочитанный текст, не может ответить на вопросы к тексту;
7. Пробует читать и писать справа налево, «зеркалит» буквы и слова на письме;
8. Не может определить время по стрелочным часам, даже если знает, как это делать; путает право-лево, верх-низ;
9. Пропускает слова при чтении.

Следует отчетливо понимать, что при наличии специфических ошибок письма и чтения, обнаруженных учителем или психологом, только логопед может детально проанализировать причины и механизмы нарушения, дифференцировать дисграфические и дизорфографические ошибки, а значит, совершенно точно определить коррекционный маршрут.

Дети из семей иностранных граждан (дети-инофоны, дети-билингвы)

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренных жителей в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык. Полиэтничность общества не может обойти стороной и социальный институт образования, его образовательные учреждения, поэтому общеобразовательным школам приходится решать проблему обучения и воспитания детей, обучающихся на неродном языке. В большинстве случаев такой ребенок в разных жизненных ситуациях использует разные языки. Например, в ситуациях, связанных с приобретением различных знаний, приоритет будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоционального взаимодействия с членами семьи или близкими друзьями, другому языку¹¹.

В процессе двуязычного обучения в школах возникают организационно-методические проблемы (распределение учебных часов, добровольный выбор языка, отсутствие специалистов, недостаток методических и учебных пособий).

Обучать детей из семей иностранных граждан в специализированных классах образовательные учреждения не имеют возможности, поэтому обучение проходит в русскоязычном классе. Большая часть учителей получили базовое образование на русском языке, что требует использовать русский язык в процессе преподавания учебных предметов.

Одной из серьезнейших проблем интеграции детей из семей иностранных граждан, поступающих в образовательные организации для обучения, является проблема преодоления языкового барьера. Прибывающие дети в своем большинстве – дети-инофоны, т.е. они не владеют или почти не владеют русским языком. При этом педагоги, ведущие педагогический процесс в этих группах и классах, не владеют соответствующими иностранными языками и не имеют компетенций по работе с детьми-инофонами. Это приводит к значительным трудностям при проведении занятий в классах, включающих учащихся с разным уровнем владения русским языком и общеобразовательной подготовки, а также имеющих значительные культурные и ментальные отличия.

Научным коллективом преподавателей факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого было проведено эмпирическое исследование по выявлению психолого-педагогических проблем детей-билингвов в процессе обучения¹². В анкетировании приняли участие 1530 респондентов – учителей общеобразовательных организаций. Для выявления трудностей этой категории детей, возникающих в процессе обучения, был сформулирован поливариантный вопрос: «Какие проблемы, на Ваш взгляд, испытывает ребенок-билингв при обучении в школе?». В результате были выявлены

¹¹ Нагапетян Р.С. Билингвизм в наше время / Р.С. Нагапетян // Наука и школа. 2012. №6. С. 146-148.

¹² Степанова Н.А., Куликова Т.И., Лещенко С.Г. Психолого-педагогические особенности интеграции детей-билингвов в образовательную среду с учетом национально-региональной специфики: Теоретические и прикладные проблемы науки о человеке и обществе: монография. Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2022. С. 105-153.

основные группы трудностей, с которыми сталкивается ребенок в процессе обучения. Ответы респондентов распределились следующим образом:

1. Трудности, связанные непосредственно с учебной деятельностью – 59,2%
2. Трудности в коммуникации и восприятии учебного материала на неродном языке – 58,5%
3. Трудности в социализации – 59%
4. Трудности в коммуникации и адаптации как в ученическом, так и в педагогическом коллективах – 54,3%
5. Психологические трудности – 47%

Трудности овладения русским языком проявляются в различной форме: часто дети калькируют речь на русском языке с родного языка, что приводит к многочисленным ошибкам грамматического строя и нарушениям синтаксических конструкций;

трудности в понимании заданий и инструкций, смысла связной речи и текстов.

Даже при относительно хорошем владении русским языком ученик не в полной мере понимает смысл литературных произведений, сложных речевых конструкций.

Учителя отмечают темповое отставание в формировании письменной речи: сложности в усвоении звуко-буквенных обозначений, замедленное развитие навыков письма и чтения. Дети не могут быстро отреагировать на изменения условий, оперативно исправить ошибку, целостно понять инструкцию. У многих детей учителя наблюдают формирование стойкого негативного отношения к учебе.

Педагогам, классным руководителям, в классах которых учатся разное количество детей-мигрантов, педагогам-психологам образовательных учреждений необходимо учитывать, что на каждой возрастной ступени у детей из семей иностранных граждан выражен ряд специфических особенностей. У младших школьников это проблема недостаточного владения языком и трудности его усвоения, непонимание и неумение общаться на языке. В подростковом и юношеском возрасте резко повышается критичность подростков-мигрантов, они наиболее подвержены эмоциональному переживанию ситуации социальной нестабильности, испытывают психологический кризис, проявлением которого является дезадаптация, дезориентация в построении Я - концепции, их мировоззрения, вхождении во взрослую жизнь.

Во всех возрастах появляются трудности социализации вхождения в среду сверстников, затрудняется цифровая социализация (умение пользоваться техническими средствами: мобильными телефонами, гаджетами).

Дети с «двойной исключительностью»

Одна из особых групп детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи и специальной организации образовательных условий – дети с

«двойной исключительностью». Термин «дважды исключительный» как правило, относят к интеллектуально одаренным детям, у которых есть одно или несколько нарушений обучаемости, в том числе дислексия, СДВГ. «Исключительность» таких детей обусловлена, с одной стороны, их одаренностью, с другой – проблемами обучения, поведения, внимания или другими дефицитами когнитивных процессов. По существующим данным от 2-5 до 20% всех одаренных детей могут диагностироваться проблемы обучения.

По мнению ведущих специалистов, до сих пор проблеме сходства и различия между детьми с СДВГ и одаренными детьми уделяется мало внимания, что создает почву для ошибочной или несвоевременной диагностики. В то же время, одаренность и СДВГ, так же как одаренность и дислексия/дисграфия могут сочетаться. Из-за сложности выявления таких учеников и недостаточной осведомленности педагогов в этом вопросе «дважды исключительные» дети могут не диагностироваться как одаренные (способности и недостатки часто маскируют друг друга), как дети с нарушениями обучаемости или как и то, и другое. В любом варианте ошибки в выявлении таких детей приводят к тому, что они остаются без образовательной программы, отвечающей их особым образовательным потребностям, в результате таланты дважды исключительных детей часто остаются нереализованными, а обучение в школе превращается в мучительные годы жизни. «Дважды исключительные» дети иначе думают и обрабатывают информацию и часто легко могут выполнять какие-то сложные задания, но при этом испытывать трудности в том, что другие дети делают с легкостью. Поэтому таких детей часто описывают в дихотомии «сильные – слабые стороны» или «преимущества – недостатки».

Характеристики детей с двойной исключительностью: сильные и слабые стороны

Сильные стороны	Слабые стороны
Большой словарный запас, правильная, хорошо развитая речь	Плохо развитые социальные навыки и умения
Идеи и представления, опережающие возраст ребенка	Повышенная чувствительность к критике
Развитое критическое и творческое мышление, выдающиеся способности к решению проблем	Недостаток саморегуляции, дефицит исполнительных функций и навыков обучения
Повышенная чувствительность, что заставляет их более интенсивно реагировать на звуки, вкусы, запахи и т.д.	Низкая самооценка из-за перфекционизма

Повышенная любознательность и познавательная инициатива, выраженное желание узнавать новое, стремление задавать вопросы; развитое воображение	Поведенческие проблемы из-за скрытого стресса, скуки и отсутствия мотивации
Широкий круг интересов, не связанных со школьными занятиями.	Плохая успеваемость по одному или нескольким предметам в школе
Способность глубоко концентрироваться на интересующих областях. Стремление проникнуть в суть сложных вопросов	Трудности с чтением и письмом из-за дефицита когнитивных процессов переработки зрительной и слуховой информации, а не общих способностей и интеллекта
Специальные таланты или области интересов, поглощающие все внимание ребенка	Упрямство, самоуверенное поведение
Развитое чувство юмора	Импульсивность поведения

Приведем пример описания ребенка с «двойной исключительностью», с которым можно встретиться достаточно часто в начальных классах школы. Одаренный ребенок 7-ми лет с расстройством сенсорной обработки и проблемами чтения решает математические задачи для развлечения. Любит научные эксперименты и документальные фильмы. Может долго рассказывать о невероятно запутанном и образном мире, который живет только в его голове, но он не может прочитать простейший текст. У него очень развитое мышление, но ему не хватает навыков для самостоятельной работы, потому что у него большие проблемы со словами и ему это очень неприятно. Трудности, с которым он сталкивается при чтении, заставляют его чувствовать себя неудачником, и он все время спорит, когда приходит время читать. При этом он будет часами рассматривать картинки в книгах, слушать аудиокниги и слушать чтение вслух целыми днями. Он может установить самые удивительные связи между тем, что происходит в историях, которые он слышит, и миром, в котором он живет.

Детям с «двойной исключительностью» необходима благоприятная учебная среда, которая поможет им полностью раскрыть свой потенциал. Учебная программа для таких детей должна учитывать как их одаренность, так и имеющееся расстройство, сопряженное с трудностями в учении.

Приведем иллюстрацию значимости признания «двойной исключительности» и учета учителем сильных и слабых сторон ребенка, помощи по преодолению трудностей, связанных с СДВГ:

«Я помню осеннее родительское собрание, на которое мы пошли, когда наш сын учился в первом классе. Нас пригласили заглянуть внутрь его стола, чтобы узнать, с чем «пришлось мириться» его учителю. У нашего ребенка, который каждую ночь перед сном тщательно собирал свои фигурки, машинки и LEGO, стол был до краев завален скомканными бумагами, сломанными карандашами, засохшими маркерами и разорванными папками. В папке также была толстая стопка незаконченных рабочих листов. Это были те, которые он никогда не сдавал, потому что они потерялись где-то на его столе или в классе. Учитель скопировал их и поместил в новую папку, чтобы наш умный, гиперактивный, подвижный и сенсорный ребенок мог поработать над ними, вместо того чтобы ходить на перемену со своими друзьями».

Особенности поведения, а также игнорирование психолого-педагогических потребностей детей из вышеназванных целевых групп со стороны участников образовательных отношений может приводить к возникновению такого явления, как буллинг и, в дальнейшем, к школьной дезадаптации.

1.4. Профилактика буллинга в образовательной организации как способ создания дружелюбной среды

Психологически комфортная дружелюбная образовательная среда предполагает обеспечение оптимальных условий для жизнедеятельности и развития личности всех участников образовательных отношений, а также защиту их нравственных ценностей, прав и свобод, спокойствия и эмоционального благополучия как необходимых ресурсов полноценного развития.

В современных условиях, с учетом политической и социокультурной ситуации развития российского общества, всё более актуальной становится проблема защищенности от психологического насилия в сфере взаимодействия участников образовательной среды наименее защищенных категорий обучающихся: детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан.

Профилактическая работа в образовательной организации как система мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности, социализации, сохранение и укрепление нарушений психологического здоровья, является основной областью всех специалистов образовательной системы, но в большей степени эта работа атрибутируется психологу в образовании, социальному педагогу и заместителю директора по воспитательной работе. Задачу разработки профилактической программы можно встретить в каждом рабочем плане практического психолога, в мероприятиях всего образовательного учреждения, в образовательной системе района, города, страны. Однако, часто профилактические программы имеют неявные и/или ошибочные

методологические основания, что существенно снижает их потенциал, а то и ограничивает его вовсе.

Распространенной моделью профилактики в образовании служит модель, заимствованная из системы здравоохранения. По аналогии для системы образования первичная профилактика включает в себя виды деятельности, направленные на всех субъектов образовательного процесса; вторичная профилактика означает меры, направленные на детей и педагогов, кто находится в ситуации повышенного риска возникновения или сохранения нарушений личностного и психического генеза; третичная профилактика обозначает меры вмешательства в случаях выявленного и установленного нарушения, при этом вмешательство направлено на оказание помощи и предупреждение нарушений.

Классификация программ профилактики подросткового буллинга, вероятно, не должна отличаться от той, что принята в психологии и других областях знания, прежде всего, в медицине и здравоохранении в целом. Выделяется первичная профилактика, направленная на предотвращение ситуаций буллинга в образовательной организации, на формирование общественного неприятия агрессивного поведения, выработку активной позиции по его прекращению; вторичная профилактика, которая подразумевает сдерживание провокационных факторов буллинга и усиление защитных факторов, прежде всего, оптимизацию отношений в подростковой среде и диадах «подросток-взрослый (педагог, родители)»; третичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий психологической помощи жертвам, обидчикам, свидетелям буллинга и их социальному окружению.

В программах работы школы и отдельных специалистов программы профилактики буллинга занимают значительное место. Это классные часы, круглые столы для учеников, памятки для учителей, детей и родителей, опросы, повышение квалификации педагогов, просвещение родителей на родительских собраниях, вовлечение детей в творческие, культурные, спортивные, патриотические мероприятия, различные акции "День доброты", "Мир добра и толерантности". Разработанной и наиболее часто используемой технологией работы является технология служб медиации, что, безусловно, оказывается валидным методом в отдельных случаях агрессивного поведения, в ситуациях школьных драк, отъема вещей или их порчи, но не всегда применимо в ситуациях буллинга.

Такие мероприятия относятся к мероприятиям первичного уровня профилактики и представляют собой информирование субъектов образовательных отношений о буллинге и агрессивном поведении. Информирование и, в целом, первичный уровень профилактической работы, несомненно, важен. Отметим, что на этом уровне важной оказывается специфика подачи информации.

Как правило, сообщения о буллинге, его причинах, следствиях, условиях возникновения и способах предотвращения целесообразны в среде взрослых.

При этом в педагогической среде и в среде родителей необходимы разные акценты в этой информации в соответствии с актуальными потребностями каждой из этих групп. Например, для педагогов важны знания об индикаторах буллинга, позволяющих дифференцировать его от других видов агрессивного поведения в школе. Необходимы знания о ранних предикторах буллинга и способах их выявления. Важно понимание механизмов возникновения и функционирования буллинга, в частности, понимание механизмов поведения обидчиков и свидетелей буллинга. Важно знание методов вмешательства и прекращения буллинга и пути формирования умений протективного поведения.

Для родителей важной оказывается информация об источниках буллинга, связанных с системой детско-родительских отношений и отношений внутри подростковой группы. Важно понимание сущности подростковых переживаний, обусловленных контекстом взаимоотношений в классе. Важно понимание алгоритма деятельности в случае возникновения ситуации буллинга и оперативности реагирования в зависимости от того, в какой роли в буллинге оказался ребенок.

Для подростков обсуждение критериев, источников, причин и последствий буллинга не имеет большого значения. Для них важнее знания о развитии человеческих отношений вообще, о сути дружбы и степени ее интимности, о выборе и ответственности за него, о преимуществах самостоятельных ответственных решений, об управлении собой, своими чувствами и поступками.

Российские психологи справедливо отмечают, что действенными программами первичной профилактики являются программы развития навыков конструктивного общения на переменах, во время спортивных занятий, кружков после школы. Это, например, программы «активной» или «проактивной дружбы» для начальных классов, в которых реализуются правила уважительного отношения друг к другу как к равным, развиваются умения радоваться за успехи других, отстаивать мнение друг друга, эмоционально/физически вступаться друг за друга, не обманывать друг друга, быть честными. В подростковых классах можно использовать схемы наставничества и консультирования младших детей старшими подростками. При таком взаимодействии ребята старшего возраста дополнительно проходят обучение внутри школы или с помощью приглашенных специалистов. Подобное обучение помогает им эффективно сотрудничать с учащимися младшей школы, использовать свой авторитет для налаживания внутришкольной коммуникации.

Как правило, в современной школе работа со случаями буллинга строится по общей схеме, независимо от его вида и формы, и включает в себя: беседы психолога с агрессором, жертвой, родителями и учителем; беседы директора/завуча с детьми; проведение классных часов классным руководителем и/или школьным психологом; тренинги и семинары с педагогами; коррекционные занятия психолога с детьми. Часто эта работа

выполняется специалистами параллельно, вне общей командной стратегии. Представления о распределении функций в педагогическом коллективе в зависимости от специализации педагога отличаются односторонним характером: социальный педагог делает акцент на законодательство, психолог на медиацию, сотрудничество всех сторон, конструктивное видение проблемы. В школах часто отсутствует протокол реагирования специалистов в ситуации буллинга. Наличие четких действенных правил поведения, информация о том, что будет с ребенком, если он ведет себя агрессивно, санкции за нарушение правил пока еще не являются повсеместным состоянием школьной практики. А они крайне необходимы. Несмотря на то, что в большинстве школ существует комплексная программа профилактики агрессивного поведения, она не всегда отличается адресностью, учетом специфики буллинга и опирается на научные данные и анализ ситуации в конкретной образовательной организации.

Установленные в междисциплинарных исследованиях особенности подросткового буллинга показали его обусловленность не просто средовыми факторами, связанными с системой семейных и школьных отношений. Подростковая агрессия детерминирована факторами культуры близкого социума. Поэтому для разработки профилактических программ необходимы результаты именно школьного мониторинга, анализ ситуации в ближнем социуме подростка. Необходимо оценить ситуацию, в частности, распространенность подростковой агрессии в конкретной школе, осведомленность об этой проблеме среди педагогов и родителей подростков и их установки, а также возможные пути прекращения агрессии и предотвращения новых ситуаций именно в этой школе; предпочтения педагогов и родителей в отношении профилактики, получения информации, ее содержания и способов воздействия. Школьный мониторинг позволяет: а) определить проблему, связанную с конкретным видом агрессивного поведения, его распространенностью, выраженностью; б) собрать данные о проблемном поведении и характеристиках специфической группы детей – агрессоров, жертв, свидетелей, не-участников, на которую вмешательство направлено (о знаниях, особенностях отношения к проблеме, установках в отношении проблемного поведения, предпочтениях в отношении характера вмешательства для изменения поведения и т. п.). Полученные данные служат основой для дизайна профилактических программ, которые в дальнейшем должны быть оценены по критерию эффективности.

Современный подход к организации профилактической работы в образовательной организации связан с широкими и разнообразными информационными мероприятиями. Это, пожалуй, неплохо разработанная и методически обеспеченная часть профилактической работы. Можно сказать, что общие представления о буллинге и у психологов, и у педагогов сформированы, однако, они не всегда отличаются точностью и дифференцированностью. Например, в арсенале современной школы присутствует технология медиации как технология конструктивного

разрешения конфликтов в подростковой среде. Эта технология вполне применима для некоторого круга конфликтов с агрессивным поведением участников. Однако, она не универсальна и имеет свои границы применимости: но не всякая агрессия – это конфликт, не все виды агрессивного поведения соответствуют по своей сущности и генезу работе с помощью медиации, в частности буллинг остановить и предотвратить с помощью медиации удастся не всегда.

Самое серьезное ограничение профилактической работы в школе связано с сильными и устойчивыми агрессивными установками и представлениями родителей и педагогов. Нормальность, нормативность и даже целесообразность буллинга (например, для решения воспитательных задач) часто составляет содержание этих представлений: учителя и родители склонны допускать возможность буллинга и агрессии в некоторых ситуациях. С одной стороны, это, по-прежнему, делает актуальными информационные и просветительские задачи в отношении буллинга и агрессивного поведения. Важно, чтобы информационные кампании были основаны на научном знании, на валидных и доказанных фактах, а не на предположениях, и имели адресный характер для педагогов, родителей, подростков. С другой стороны, изменение этих представлений – это задача, которая не решается силами и средствами только образовательной системы, а требует более широких информационных кампаний, законодательных инициатив, и просто времени существования общественных систем. Работа по профилактике буллинга всегда конкретна. Ее результативность напрямую связана с учетом конкретности буллинга, культурных условий жизни подростка, его индивидуально-типологических и личностных особенностей.

Третьим ограничением является незнание и не владение субъектами профилактики конкретными приемами и методами работы с подростковым буллингом в рамках программ вторичного и третичного уровня профилактики. Это серьезное ограничение в работе российской школы. Анализ программ профилактики, позитивных психологических интервенций буллинга показывает, что успешность и эффективность этой работы определяется консолидацией усилий всех субъектов профилактической работы на всех уровнях профилактики. Адаптация лучших международных программ и разработка российских программ, несомненно, является первостепенной задачей в профилактике буллинга.

Сегодня круг действующих субъектов профилактики буллинга в школе ограничен и чаще всего замыкается на педагоге-психологе и социальном педагоге. Между тем, классный руководитель, заместитель директора по воспитательной работе – обязательные участники этой работы. Специалисты называют междисциплинарный подход самым эффективным для этой работы, а профессиональное взаимодействие в междисциплинарной команде специалистов – самым результативным способом решения проблемы. Отсутствие междисциплинарного подхода и командного метода работы является следующим серьезным ограничением.

Чаще всего современные профилактические программы характеризуют как комплексные, понимая под этим объединение мероприятий, которые проводятся разными специалистами на одну или близкую тему. Между тем, в профилактике большими преимуществами обладает системный подход, позволяющий связать эти мероприятия воедино под одну стратегическую линию и тактическую задачу. Стратегия и тактика профилактики буллинга в конкретной школе должна определять стратегию и тактику работы с конкретным случаем.

Направления профилактической работы в школе

На каждом уровне профилактической работы – первичном, вторичном, третичном, – разрабатываются мероприятия в четырех основных направлениях работы: работа на уровне школы в целом, работа на уровне школьного класса, работа на уровне семьи, работа на индивидуальном уровне (с подростком).

Основанием для разработки программы профилактики буллинга в школе является понимание и учет основных закономерностей школьного буллинга, установленных в научных исследованиях а также анализ конкретной ситуации в образовательной организации и данные школьного мониторинга о случаях буллинга.

Профилактическая работа и профилактические меры на уровне школы включают в себя разработку единой антибуллинговой программы школы, в которой обязательными разделами выступают следующие:

- общешкольная информационная программа для родителей (об особенностях развития детей и подростков; ценности эмоционального, нравственного и культурного развития человека), педагогов (о закономерностях подросткового буллинга и его социальной детерминации), для подростков (об особенностях индивидуального, личностного и социального развития человека);
- программа анонимного школьного мониторинга ситуаций буллинга;
- программа поддержки защитников жертв;
- программа организации досуга и занятости подростков во время обучения в школе и вне его;
- внутришкольная программа повышения квалификации педагогов по организации эффективного вмешательства и помощи участникам буллинга;
- программа контроля поведения в школе для педагогов и учащихся и санкций за нарушение правил безопасного взаимодействия.

Профилактические меры на уровне семьи предполагают организацию внутришкольного и межведомственного взаимодействия специалистов для работы с дисфункциональными семьями подростков. Междисциплинарный подход является самым эффективным для этой работы, а профессиональное взаимодействие в междисциплинарной команде специалистов – самым результативным способом решения проблемы. Членами междисциплинарной

команды в школе являются педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель подросткового класса, заместитель директора по воспитательной работе. Вне школы междисциплинарная команда организует такое взаимодействие с представителями органов опеки и попечительства, охраны правопорядка, социальной защиты населения, здравоохранения.

Основные направления и меры профилактической работы на уровне семьи включают в себя:

- организацию мониторинга социальных и социально-психологических условий жизни семьи и условий семейного воспитания подростков;
- программы межведомственного патронажа и сопровождения нуждающихся семей;
- программы формирования родительских навыков, развития позиции позитивного и ответственного родительства;
- программы оптимизации детско-родительских отношений (детско-родительские сессии);
- программы родительского контроля организации досуга и занятости подростков.

Преимущественное влияние на подростковый буллинг оказывают факторы микро– и макросоциальной среды, факторы ближайшего социального окружения подростков. Влияние негативного семейного окружения может или усиливаться, или компенсироваться при наличии доверительных отношений со взрослыми в школе. Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать агрессивность, так и способствовать её проявлению. Поэтому работа педагога с классным коллективом, с сообществом сверстников - основной вектор профилактической работы с проблемой буллинга в школе.

Наибольшее эмоциональное воздействие на подростка оказывает реакция класса как единого социального организма. Направления профилактической работы и профилактические меры на уровне класса включают в себя:

- разработку норм и правил поведения в классе («Конституция класса»);
- педагогический мониторинг структуры межличностных отношений, лидерства и коммуникаций в классе;
- проведение коллективных программ развития жизненных навыков, планирования временной перспективы, тренингов уверенного поведения и коммуникативной компетентности;
- проведение программ медиации как технологии конструктивного разрешения конфликтов в подростковой среде;
- организацию и проведение коллективных мероприятий оказания помощи нуждающимся (например, помощи и ухода за животными, пожилым людьми, младшими детьми, больными сверстниками);
- организацию и проведение коллективных творческих дел.

Одним из важных принципов организации профилактической работы на уровне класса является принцип управляемого распределения ответственности и поручений. Классному руководителю важно

контролировать структуру подчиненности и ответственности в выполнении мероприятий, смену лидерства и организации содержательной обратной связи по поводу совместных действий.

Профилактическая работа на индивидуальном уровне варьируется в зависимости от роли, которую подросток занимает в ситуации буллинга. Разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям буллинга, поэтому программы помощи (программы третичного уровня профилактики) нужны и жертвам, и обидчикам, и свидетелям буллинга.

Программы помощи подросткам-жертвам буллинга направлены на проработку последствий психологической травмы, развитие навыков решения жизненных проблем, повышение ресурса сопротивляемости (коррекцию эмоциональных состояний, развитие навыков уверенного поведения, развитие навыков общения). Обязательными являются программы оценки рисков насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами подростка в семье, межведомственный мониторинг семьи подростка-жертвы, программы оптимизации детско-родительских отношений.

Работа с подростками-обидчиками направлена на развитие навыков неконфликтного взаимодействия, развитие эмпатии, развитие ответственности и заботы. Очень важны для работы с подростками-обидчиками программы организации досуга и контроля занятости. Как показали результаты исследований, высоким корректирующим и развивающим потенциалом для работы с подростками-обидчиками обладают программы с животными, в которых решаются задачи развития ответственности подростка и формирования новых жизненных установок и системы ценностных ориентаций, коррекции эмоциональной сферы личности и обучения новым способам взаимодействия. Важным направлением работы являются санкции за нарушение правил поведения в школе. Психологически грамотное наложение и реализация санкций - обязательное направление работы с обидчиками.

Подростки, занимающие амбивалентную позицию жертвы – обидчика, нуждаются в помощи по тем же направлениям, что и жертвы буллинга, а именно в программах работы с последствиями психологической травмы, развития навыков решения жизненных проблем, повышения ресурса сопротивляемости. Специфическими программами для этой группы подростков являются программы развития самостоятельности (принятия решений, выбора, ответственности), программы профилактики зависимостей и программы регуляции поведения в эмоционально-напряженных ситуациях.

Работа с подростками-свидетелями буллинга зависит от их мотивации участия в ситуации буллинга, от того, насколько активную позицию они занимают и на чьей стороне (обидчика или жертвы) находятся. Для помощников обидчика важное место занимают программы развития личностных ресурсов, изменения системы убеждений и ценностно-смысловых установок. Для подростков, составляющих группу нейтральных наблюдателей

необходимы программы развития личной ответственности (программы проектирования и принятия решений), программы развития навыков социального сравнения, программы развития эмпатии. Для подростков, сочувствующих жертве, но не вмешивающихся в опасную ситуацию, необходимы программы проработки их собственной психологической травмы, программы развития самоэффективности и уверенного поведения. Подростки – защитники жертвы нуждаются в программах поддержки и укрепления имеющихся убеждений, навыков и статуса.

Примерная схема профилактической работы

Профилактическую работу по предотвращению буллинга в школе можно разбить на четыре этапа.

На первом этапе необходимо оценить ситуацию, в частности распространенность подросткового буллинга, осведомленность об этой проблеме среди педагогов и родителей подростков и их установки, а также возможные пути прекращения буллинга в школе (если есть актуальные случаи) и предотвращения новых ситуаций; знания педагогов и родителей в отношении подросткового буллинга, его предотвращения. На этом этапе важно определить, является ли буллинг в школе эпизодическим явлением; характерна ли ситуация травли для одного класса или она типична для школы в целом; собрать данные о проблемном поведении и характеристиках специфической группы детей (если есть актуальные случаи) – буллеров, жертв, свидетелей, неучастников, на которую будет направлено вмешательство. Полученные данные используются для решения о том, мероприятия какого уровня профилактики адекватны образовательной ситуации в школе.

На втором этапе формируется междисциплинарная группа сотрудников школы для проектирования программы профилактических мероприятий. Минимально необходимый состав специалистов для такой работы – это педагоги-психологи, социальные педагоги, завучи по воспитательной работе, классные руководители подростковых классов. Возможность и необходимость включения в команду родителей, а также представителей других организаций и ведомств определяется школой самостоятельно. На этом же этапе работы на основе интеграции результатов научных исследований, существующих программ, показавших свою эффективность при исследованиях в других условиях (например, в другой школе), а также данных, полученных в ходе первого этапа работы, разрабатывается комплексная профилактическая антибуллинговая школьная программа. Эта программа может быть чем-то совершенно новым или являться адаптацией или модификацией уже существующих программ. Рабочая рамка такой программы представлена в таблице.

Примерная рамка программы профилактики буллинга

	Основные цели	Примеры профилактических действий			
		На каком уровне работает			
		Уровень школы	Уровень семьи	Уровень школьного класса	Индивидуальный уровень (подросток)
Первичная профилактика, направленная на всех субъектов образовательных отношений – учащихся, родителей педагогов	<ul style="list-style-type: none"> ● Предотвращение ситуаций буллинга в образовательной организации; ● формирование общественного мнения неприятия буллинга; ● выработка активной позиции по прекращению 	Информационные программы для родителей Программы повышения квалификации для педагогов Образовательные и развивающие программы для подростков Программа анонимного школьного мониторинга ситуаций буллинга; Программа организац	Программы формирования родительских навыков, развития позиции позитивного и ответственного родительства;	Разработка норм и правил поведения в классе («Конституция класса»); Мониторинг структуры межличностных отношений, лидерства и коммуникаций в классе; Программы развития жизненных навыков, планирования временной перспективы, тренингов уверенного поведения и коммуникативной компетентности.	

		ии досуга и занятости подростков во время обучения в школе и вне его; Программа контроля поведения в школе для педагогов и учащихся			
Вторичная профилактика, направленная на учащихся и педагогов, кто находится в ситуации и повышения риска возникновения или сохранения нарушенных личност	Сдерживание провокативных факторов буллинга; Усиление защитных факторов Оптимизация отношений в подростковой среде; Оптимизация отношений в диадах «подросток – взрослый (педагог, родители)»	Программа поддержки защитников жертв; Программы для педагогов по коррекции и эмоциональных состояний; развития навыков поведения в трудных ситуациях Программа	Мониторинг социальных и психологических условий жизни семьи и условий семейного воспитания подростков; Межведомственные патронаж и сопровождение	Программы медиации для разрешения конфликтов в подростковой среде; Групповые диспуты; Коллективные мероприятия по оказанию помощи нуждающимся; Организация и проведение коллективных творческих дел	

<p>ного и психического генеза; на родителей из семей риска.</p>		<p>организации досуга, занятости и контроля поведения подростков-обидчиков</p>	<p>нуждающихся семей; Программы оптимизации детско-родительских отношений; Программы родительского контроля организации досуга и занятости подростков.</p>		
<p>Третичная профилактика в случаях выявленного и установленного случая подросткового буллинга</p>	<p>Помощь жертвам, обидчикам и свидетелям буллинга</p>	<p>Разработка и реализация единого протокола действий педагогического коллектива школы в случае ситуации буллинга</p>	<p>Программы оптимизации детско-родительских отношений (детско-родительские сессии); Программы родительского контроля организации досуга и</p>	<p>Коллективные мероприятия по оказанию помощи нуждающимся; Организация и проведение коллективных творческих дел.</p>	<p>Индивидуальные психологические консультации различного содержания в зависимости от роли подростка в буллинге Групповые консультации и коррекционные программы в</p>

			занятости подростков.		зависимость и от роли подростка в буллинге
--	--	--	-----------------------	--	--

Третьим этапом является реализация программы

Четвертый этап представляет собой оценку и анализ программы с организацией мероприятий по эмпирической проверке ее действенности. На этом этапе определяется, насколько эффективно использование программы и какие условия необходимы для повышения ее эффективности. Показателем действенности программы выступает не только и не столько количество случаев буллинга. Напротив, иногда увеличение количества случаев буллинга, особенно на первых этапах реализации программы подчеркивает ее дееспособность и означает, например, что большее число случаев стало известно педагогам. Важно учитывать подвижность ролевой структуры буллинга. В 5-6 классе стабильность роли жертвы и роли обидчика удерживается примерно от двух до четырех месяцев, поэтому оценка действенности программы (в случае буллинга в этих классах) должна учитывать эту динамику. В 8-9 классах и в старших классах роли в буллинге уже относительно стабильны и показывают сформированность внутренней позиции жертвы и обидчика. Поэтому показателями действенности программы будет трансформация негативных ролей, их уменьшение или исчезновение. Общими показателями действенности программы будут индикаторы психологического благополучия подростков как субъективные, так и объективные, а также индикаторы позитивных изменений субъектов образовательных отношений и психологического климата школы.

Ситуация буллинга в школе служит ситуацией социального научения. Если школьное сообщество, прежде всего, в лице педагогов и других взрослых, занимает по отношению к школьному буллингу позицию равнодушия и невмешательства, то подростки продолжают социальные эксперименты в виртуальном пространстве, либо закрепляя уже опробованные способы социального контроля, признания, самоутверждения, либо осваивая новые. Опыт участия подростка в буллинге можно рассматривать как деструктивный вариант социализации. Поэтому основные стратегии профилактики буллинга в подростковом возрасте, во – первых, должны быть направлены изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей, а не только и не столько самих подростков; во– вторых, ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге являются свидетели, а не только обидчики и жертвы буллинга; в-третьих, программы профилактики должны иметь выраженный социальный и культурный контекст, то есть должны разрабатываться для конкретной школы педагогическим коллективом этой школы. Общее правило школы – ненормативность буллинга,

разрушительность его воздействия как на жертву, так и на обидчиков и свидетелей буллинга.

Социально-психологическая помощь и поддержка детей и подростков по защите от вредоносной информации в сети Интернет в современных условиях

Потребности детей и подростков	Последствия неудовлетворенности потребностей (негативные проявления удовлетворения потребностей)	Инструменты работы специалистов
Потребность в общении	Постоянное общение в сети Интернет с незнакомыми. Навязывание общения с негативным контентом сверстникам в чатах и т.д. Привлечение друга к посещению разных сайтов Интернета	Создание групп для общения. Поддержка при отчуждении. Помощь в нахождении значимого человека. Обеспечение широкого выбора занятий по интересам
Потребность во взаимодействии со сверстниками, с другими	Принадлежность к группе. Присоединение к группе по интересам, увлечениям. Поддержка в сети Интернет незнакомыми	Создание положительного психологического климата, открытость по отношению ко всем обучающимся. Создание социальной сплоченности обучающихся

<p>Потребность в уважении, потребность в признании</p>	<p>Создание своего необычного образа Я, кибер-идентичности. Татуировки как принадлежность к особой группе. Одежда и атрибуты выделение себя из социальной группы</p>	<p>Формирование адекватного образа Я. Организация значимой деятельности, вовлечение в активную деятельность. Создание ситуации успеха в обществе, образовательной организации, ближайшем окружении. Сотрудничество с родителями по вопросам поведения, приводящего к асоциальным формам, сохранению поддерживающих и заботливых отношений с детьми и подростками: знать, чем занимается, что постит на своих страницах, какие сайты смотрит</p>
--	--	---

<p>Потребность в безопасности</p>	<p>Уверенность в безопасном использовании сети Интернет, нахождение сайтов по интересам, запретных и с негативным контентом. Выбор сайтов и частота их посещения. Проявление рискованного поведения. Проведение опытов с химическими веществами. Испытание самодельных взрывных устройств на основе рекомендаций из сети Интернет</p>	<p>Организация фильтрации сети Интернет на 3 уровнях. Вовлеченность подростков в активную деятельность по оказанию помощи и поддержки другим. Умение оценить разные уровни угроз: низкий, умеренный, высокий и использование методов предупреждения девиантных поступков и агрессивного поведения. Проведение индивидуальной работы с отдельными обучающимися, проявляющими рискованное поведение, учить сообщать об угрозе безопасности. Повышение собственной цифровой грамотности подростков, их родителей и педагогов</p>
-----------------------------------	---	---

<p>Потребность соответствовать ожиданиям, законопослушность.</p>	<p>Нарушение норм и правил взаимодействия в сети Интернет. Кибербуллинг по отношению к сверстникам, взрослым. Привлечение друзей к кибербуллингу</p>	<p>Обсуждение с обучающимися сайтов, которые им нравятся. Обучение обучающихся умению владеть собой, сдерживать свои эмоции, агрессию. Применение программ для сокращения конфликтов, обучение способам выхода из конфликтов. Введение службы школьной медиации</p>
--	--	---

Раздел 2.

Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды: рекомендации для учителя

2.1. Личностные ресурсы и профессиональные компетенции педагогических работников, необходимые для создания дружелюбной образовательной среды

Создание дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей иностранных граждан во многом зависит от готовности взрослых людей, педагогов работать с детьми этих категорий, взаимодействовать с ними в учебном процессе, помогать им адаптироваться в школьной среде, поддерживать здоровый психологический климат в детском коллективе. Такая готовность предполагает владение некими профессиональными компетенциями и личностными ресурсами. Какими именно компетенциями должен обладать педагог и педагогический коллектив в целом? На этот вопрос дает ответ профессиональный стандарт педагога и многочисленные исследования, представленные в работах Брызгунова И.П., Касатиковой Е. В., Мониной Г.Б., Лютовой-Робертс Е.К., Чутко Л.С., Горячевой Л.А., Кругляк Л.Г., Заваденко Н.Н., Сиротюк А.Л. и др.

Проведенный анализ трудовых функций и требуемых умений и знаний к педагогической деятельности, позволяет выделить те, которые являются крайне необходимыми для создания дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей иностранных граждан. В первую очередь, к ним можно отнести:

- умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;
- во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов;
- умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;

- умение выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения;
- умение защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;
- владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья
- соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики.

Наряду с обозначенными умениями немаловажным является мотивация педагога, установка на признание ценности ребенка с различными особенностями, владение психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с СДВГ и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

Исследования специалистов (Монина Г.Б., Михайловская О.И., Сиротюк А.Л., Сиротюк Л.С., и др.) показывают, что психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей иностранных граждан должно носить комплексный характер. Целенаправленная совместная деятельность педагогов, специалистов и родителей необходима ребенку, которому гораздо легче выполнять единообразные требования взрослых, чем приспосабливаться к разным, порой взаимоисключающим указаниям. Следовательно, одной из важнейших компетенций педагогов является умение выстраивать конструктивное взаимодействие с коллегами, психологом, логопедом, социальным педагогом и другими членами команды сопровождения в том или ином составе (как минимум, в форме психолого-медико-педагогического консилиума), а также с родителями.

На современном этапе проблемы детей с СДВГ, эмоционально-поведенческими, речевыми нарушениями, обучение и социокультурная адаптация детей иностранных граждан являются предметом многочисленных исследований, как отечественных, так и зарубежных, которые дают понимание особенностей таких детей, подходов к их обучению. Педагог нуждается в этих знаниях, особенно тот, кто не имеет значительного опыта работы с ними.

Все вышесказанное дает основания полагать, что педагоги, весь педагогический коллектив, как самое важное условие принимающей, доброжелательной образовательной среды, нуждаются в комплексе

поддерживающих мер на всех этапах профессионального развития. К таким мерам можно отнести:

- информирование и обучение;
- методическую поддержку и наставничество;
- административную поддержку, ориентированную на поиск форм индивидуализации образовательного процесса, выработку совместных с родителем решений, решение конфликтных вопросов и др.;
- психолого-педагогическую поддержку, направленную на профилактику эмоционального выгорания, развитие личностного потенциала педагога.

Так, например, семилетний опыт работы с учителями калужских школ показал эффективность программы поддержки педагогов, которая включала следующие направления:

- Обучение педагогов в профессионально-педагогических объединениях (командах) через семинары, мастер-классы, разбор кейсов;
- Разработку и реализацию программы повышения квалификации;
- Разработку рекомендаций по организации среды для обучающегося с СДВГ, включению ребенка с СДВГ в учебный процесс, оказанию помощи;
- Организацию сетевого взаимодействия с ППМС-центрами;
- Организацию работы психолого-педагогического консилиума;
- Мониторинг показателей состояния психологического климата, удовлетворенностью качеством образовательного процесса;
- Разработку и реализацию программ профилактики эмоционального выгорания педагогов, развития эмоционального интеллекта, личностного потенциала.

Погружение в проблемы детей с СДВГ, дислексией/дисграфией, детей иностранных граждан требует создания программ повышения квалификации для педагогов, в рамках которых должно быть сформировано представление о проблемах указанных категорий детей как о проблемах, требующих внимания, такта, терпения, организаторских способностей и особых педагогических подходов. Значимым разделом в программе обучения педагогов должна стать практическая подготовка к решению актуальных задач организации процессов обучения, воспитания и развития ребенка особой категории (с СДВГ, дислексией/дисграфией, детей иностранных граждан), основным содержанием которой является освоение методов, способов и приемов работы с детьми – не только педагогического характера, но и психологической направленности. В числе таких задач – построение эффективного педагогического общения, профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в классе, методология поиска и выбора форм работы на уроке, подходы к оперативной модификации плана урока при необходимости и т.д.

Содержание такой программы может быть представлено на примере программы повышения квалификации, разработанной для педагогов калужских школ региональным институтом развития образования. Программа была специально разработана для команды специалистов, в которую входили

администрация, учителя, педагоги-психологи, социальный педагог, учитель-логопед, и включала изучение следующих аспектов:

- Особенности нарушений в эмоциональной и поведенческой сфере младших школьников. Причины и типы нарушения поведения младших школьников.
- Нейропсихологические особенности детей с эмоционально-поведенческими нарушениями. Диагностика. Основные подходы в коррекции эмоционально-поведенческих нарушений. Возможности педагогической коррекции нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы.
- Дети с СДВГ. Другие нарушения эмоционально-волевой сферы.
- Особые образовательные потребности детей с эмоционально-поведенческими нарушениями.
- Особенности работы педагога начальных классов с обучающимися с эмоциональными и поведенческими нарушениями. Особенности организации образовательного процесса для ребенка с эмоционально-поведенческими нарушениями. Взаимодействие педагога начальных классов с другими педагогами и специалистами в решении образовательных задач.
- Алгоритм деятельности педагога и специалистов психолого-педагогического сопровождения при выявлении проблем и планировании коррекционно-развивающей работы.
- Условия эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с эмоционально-поведенческими нарушениями.
- Роль семьи в поддержке ребенка с эмоционально-поведенческими нарушениями. Эффективные формы работы с семьями обучающихся с эмоционально-поведенческими нарушениями.

Принципиально важным является тот факт, что обучение должно проходить корпоративно, охватывая весь педагогический коллектив, таким образом, создавая условия для принятия принципов корпоративной культуры дружелюбной среды.

Вне зависимости от организационной формы повышения квалификации важную роль в обучении педагогов играют последующая методическая поддержка и наставничество, в особенности со стороны коллег, которые уже имеют успешный опыт работы с детьми с СДВГ и/или обучающимися из других категорий.

2.2. Средства достижения согласованности взаимодействия основных субъектов образовательного процесса

Одной из важнейших идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, которая в последние два-три десятилетия активно используется как в российской, так и в зарубежной педагогике, и на которую мы опираемся в разработке проблемы помощи детям с трудностями в обучении является идея зоны ближайшего развития (ЗБР). Через понятие ЗБР соединяются и получают

обоснование целый ряд положений, которыми Л.С. Выготский описывает связь обучения и развития, а также роль взрослого в развитии ребенка.

Кратко перечислим эти положения, так как каждое из них важно для разработки условий и критериев оценки эффективности помощи детям с СДВГ, дислексией/дисграфией, детям-инофонам, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы¹³.

- Обучение ведет за собой развитие, то есть развитие происходит в процессе обучения.
- Развитие происходит при сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.
- ЗБР – область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может с ними справиться с помощью взрослого, действуя осознанно.
- Понятие ЗБР можно распространить на личностное развитие в целом.
- Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

Зона ближайшего развития ребенка включает различные компоненты: как когнитивный, так и личностные. Развитие этих сфер в процессе учебной деятельности описываются в рефлексивно-деятельностном подходе как *векторы развития*¹⁴. Взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель) является субъектом движения ребенка в учебной деятельности. Ребенок обладает различными способностями, качествами, особенностями личности, которые связаны с осуществляемой учебной деятельностью. В процессе преодоления учебной трудности их состояние может меняться. В предметном поле учебной деятельности можно выделить три гипотетические зоны: зону актуального развития, в которой ребенок может действовать сам без помощи взрослого; зону ближайшего развития, в которой ребенок может успешно действовать лишь с помощью взрослого; зону актуально недоступного (или зону непосильной трудности), в которой предлагаемая задача для ребенка настолько сложна, что недоступна его пониманию даже с помощью взрослого.

Предполагается, что шаги в обучении – это изменение границ зоны актуального развития и зоны ближайшего развития по вектору учебной деятельности, а шаги в развитии – это качественные изменения по каждому из векторов личностного развития. Формула Л.С. Выготского «*один шаг в обучении – сто шагов в развитии*» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: *один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно*. Например, успешное преодоление учебной трудности может сопровождаться не только развитием когнитивных функций (внимания,

¹³ В отечественной психологии понятие ЗБР стало предметом внимания различных исследователей (Н.Белопольская, И.А.Корепанова, Е.Е.Кравцова, Л.Ф.Обухова, Г.А.Цукерман и др.), направленного на поиск «измерений» личностного развития с целью распространить и на них понятие ЗБР. Результатом этих поисков стала многовекторная модель ЗБР, которая начала разрабатываться в 2006 г.

¹⁴ Зарецкий В.К. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности. Консультативная психология и психотерапия, 2019. Т. 27. №2. С. 95-113.

памяти, способов мышления), но и рефлексии, роста мотивации, самооффективности и т.п.

Опираясь на многовекторную модель зоны ближайшего развития, можно сформулировать условия и критерии эффективности помощи взрослого ребенку в преодолении учебных трудностей или – шире – ситуаций затруднения в какой-либо деятельности. Все эти условия тесно связаны между собой. Невыполнение одного из них влечет за собой невозможность выполнения других:

1. Поддержка субъектной позиции. В рефлексивно-деятельностном подходе ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению своих трудностей и ее рефлексии¹⁵. Эффективной является именно та помощь, которая способствует становлению субъектной позиции ребенка. В этом смысле ребенок с СДВГ должен сам работать над своими симптомами: над своим вниманием, над своей активностью, развивать саморегуляцию с помощью взрослых, которые ему в этом могут помогать. Такая работа ведет одновременно и к преодолению частного дефекта, и к преодолению других проблем ребенка – коррекции высокой тревожности и низкой самооценки.

2. Иногда самым большим препятствием к коррекции симптомов является тревожность, отсутствие веры в свои силы, сниженная самооценка

3. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого.

4. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установлению отношений сотрудничества способствует прочный, постоянно поддерживаемый эмоционально-смысловой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии.

5. Совместная деятельность со взрослым в ЗБР ребенка. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и он не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР.

6. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и перестраивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности, присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия.

7. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно, отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности.

¹⁵ Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. Консультативная психология и психотерапия, 2013. Т. 21, № 2. С. 8-37.

8. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т.е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику по другим векторам. Проблемный эпицентр может располагаться на любом из векторов: мотивации, смысла, самооффективности, любых базовых убеждений, которые могут блокировать активность и рефлексивность.

Наверное, список условий эффективной помощи можно продолжить, но мы ограничимся этим перечнем, т.к. его достаточно для понимания того, как благодаря помощи взрослого проблемная ситуация может стать ресурсной для развития. Если это происходит, то такая помощь может рассматриваться как эффективная, а на практике позитивную динамику можно наблюдать или фиксировать, используя соответствующие инструменты «измерения».

Приведем примеры практики педагогической, психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей у детей с СДВГ, дислексией/дисграфией с позиций культурно-исторического подхода. В практику как средства деятельности включены способы саморегуляции, контроля, чтения и письма.

Кейс

Мама четвероклассника Алексея (имя изменено) обратилась с жалобами: плохо учится, домашние задания делает по 6-8 часов, у него тики, он не может сидеть спокойно, естественно, не может сосредоточиться, оценки плохие, ребенок с трудностями обучения. На видеозаписи прекрасно видно, в чем проявляется СДВГ, то его ноги торчат перед экраном, то он катается по кровати в поисках чего-нибудь, что потерялось и закатилось куда-то, то у него вылетел колпачок, он лезет под кровать, ищет колпачок. И самое интересное, что когда я провел диагностику учебных трудностей, проверил уровень знаний, я не обнаружил особенных проблем. То есть он все знал, что положено знать ребенку в 4 классе. Отлично соображал. Я ему честно сказал:

– Я не очень понимаю, какие у тебя трудности и с чем они связаны.

(Какие-то мы с ним трудности разобрали. Он довольно быстро все схватывал, тут же брал на вооружение, осознанно использовал при выполнении следующих заданий).

– Но вообще, если ты хочешь заниматься, то ты сам говори, чем мы будем заниматься. Будут трудности в домашнем задании, позанимаемся. Русский, английский, математика...

Потом трудности закончились. И как они закончились? Одно из заданий он делал 34 минуты – это были три элементарных примера, по два арифметических действия. Собственно на решение примеров он потратил 3-4 минуты. Остальное время ушло в никуда. И у нас заканчивается время занятий:

– Давай, у тебя там 11 примеров, что успеем, то успеем. Я засеку время. А ты постарайся сделать как можно быстрее.

И следующие 3 примера он решает за 34 секунды.

Я говорю:

– А теперь объясни мне, пожалуйста, что это такое. Почему первые 3 примера ты решал 34 минуты, а вторые – 34 секунды?

В рефлексии он говорит:

– Я понял. Если я мотивирован и сосредоточен, я могу работать очень быстро. Засеките мне минуту на следующие 6 примеров.

Он решил за 36 секунд.

– Засеките еще минуту.

Он решил, правда там сложные были примеры, за 2 минуты. И у нас еще осталось время на логическую задачу. Логическая задача ему так понравилась, что, начиная со следующего занятия, мы занимаемся только логическими задачами из ЛогикЛайк. Решал он примерно штук 50 за час, работая абсолютно сосредоточено, никакой гиперактивности, никаких тиков. И в конце я ему дал творческую задачу «Лодка», которую у нас решают только 20-40% студентов, дети из общеобразовательных школ за историю наших исследований практически не могли решить, кроме шахматистов.

Он работал час, не решил. Отказался от помощи. Через неделю попытался еще раз, за час снова не решил. Попросил помощи.

Я говорю:

– Я помогаю по процессу.

– Это как?

– Я не подсказываю. Я хочу тебе сказать, что ты пытаешься решить задачу, а проблема в том, что ты что-то неправильно понимаешь. Вот это понимание тебе надо изменить. Мы это называем рефлексией.

Через минуту он говорит:

– Я понял.

И решил задачу.

Еще через неделю я его спросил:

– А ты помнишь, как я тебе помог?

– Да нет, Вы мне не помогли.

– Ну как же, я же тебе объяснил разницу между мышлением и рефлексией.

– А, ну да! Мышление – это когда я думаю, как решить задачу, а рефлексия – это когда я думаю о том, как я думаю.

Начиная с этого момента, каждое свое действие он начал комментировать, объясняя, каким способом он решил задачу. И вот эта культура рефлексии становится естественным компонентом мышления и образом жизни. И, естественно, что учебные задания по всем фактически предметам уже выполняются на «4» и «5». Исчезла проблема трудностей, сократились признаки СДВГ, нервные тики, появилась способность регулировать свое поведение, управлять ходом мышления, осознавать и корректировать способы своей работы с материалом задач, и даже наделять смыслом работу, которая кажется бессмысленной.

Кстати, я думаю, это и было главной проблемой – отсутствие смысла и интереса к учебе. Однажды на мой вопрос, зачем им дали такое задание, и как

оно связано с темой, которую они проходили, Алексей очень эмоционально отреагировал: «А я вообще не понимаю наше образование!» Но при этом он научился находить смысл в выполнении заданий. Во-первых, он стал рассматривать каждое задание как испытание себя: смогу или нет (не важно, нравится оно или не нравится, интересно или нет, «я испытываю себя»). Во-вторых, он понял, что каждое задание (опять-таки не важно, интересное оно или нет) дает возможность понять и осознать способы своих действий, задуматься о них, изменить, если нужно. В-третьих, делая задания быстро, он сэкономил время для интересных занятий. В-четвертых, у него улучшились отношения с мамой и с учителем, он перешел из разряда неуспевающих в «хорошисты» и даже почти «отличники». И, наконец, он получил с разрешения мамы свободный доступ к компьютеру и начал серьезно самостоятельно изучать программирование.

Что мы делаем, когда организуем с ребенком совместную осмысленную деятельность по преодолению учебных трудностей? Мы учимся преодолевать то, что мешает. Если ребенок понимает, что его невнимательность мешает ему писать грамотно, он сам начинает искать способы быть внимательным. И мы это на наших занятиях фиксируем. Я ставлю шахматные часы и говорю: «На эту кнопку я нажимаю, когда ты отвлекаешься, а на эту – когда работаешь сосредоточенно. Вот смотри, в результате ты минуту работал сосредоточено и 17 минут отвлекался. Что в итоге будет?».

– Нет, нет, сейчас.

И он работает 40 минут, не отвлекаясь. Это очень важно, что ребенок в субъектной позиции начинает сам сотрудничать со взрослым, который ему помогает.

В качестве результатов сопровождения детей с СДВГ с опорой на технологии рефлексивно-деятельностного подхода можно привести два следующих примера.

Мальчик, у которого дислексия, дисграфия, СДВГ, рекомендации ПМПК. Учится в коррекционной школе. В пятом классе его оставляли на второй год, перевели в шестой с условием, что он уйдет в другую школу. Он был жертвой буллинга, у него были конфликты с родителями. Летом после пятого класса мы с ним занимались по программе первого класса, а этим летом мы решаем задания ОГЭ. И с помощью взрослого, учителя или родителя, он может эти задания выполнять. Сам он отмечает, что всегда отставал, а сейчас он впервые в жизни идет с опережением школьной программы. Причем делает это осмысленно и с большим интересом.

И, наконец, пример школы №40 г. Сатки Челябинской области, с которой мы сотрудничаем с 2004 года по проекту «Шахматы для общего развития», где учим учителей работать по методике, способствующей развитию способности

действовать в уме, и опирающуюся на технологии рефлексивно-деятельностного подхода.

В школе 800 учеников. Педагог-дефектолог, которая отслеживает состояния психического здоровья детей и работает там 10 лет, сказала: «У нас нет детей с СДВГ последние 10 лет». Было 5 человек с признаками, но мы им помогли, они все закончили школу. Сейчас есть два таких ребенка в начальной школе. Во втором и третьем классе.

А как это получается? Она сказала: «Учителя ухитряются работать с ними в общем классе». Это учителя, которые, начиная с 2004 года проходили подготовку по методике «Шахматы для общего развития» с идеей переноса на другие учебные предметы, получили подготовку в оказании индивидуальной психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода. Собралась команда, занимающаяся сопровождением детей с СДВГ: весь коллектив начальной школы прошел подготовку по нашей методике; завуч – один из лучших учителей, которая вела эти занятия; психолог, которая также вела занятия шахматами с детьми; педагог-дефектолог – это учитель, который вела шахматы в школе для детей с умственной отсталостью с таким же успехом.

Чтобы освоить эти способы помощи и тем самым своими силами создать дружелюбную среду, необходимо методическое руководство специалиста, потому что перестраивать привычные способы взаимодействия с таким ребенком очень тяжело. И для учителя, и для родителя это очень сложно. Поэтому в школах должна точно проводиться специальная методическая работа специалиста-психолога с педагогическим коллективом. В частных школах такая работа встречается, в обычных школах она проводится в инициативном порядке, она трудоемкая, регулярная, требует времени и, конечно, она должна осуществляться на материальной и организационной законной основе.

2.3. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ

При формировании комфортной, дружелюбной среды для детей с СДВГ в образовательной организации необходимо учесть, что для таких детей важна структурированная, предсказуемая учебная среда, функционирующая по известным и понятным ребенку правилам:

1. В классе присутствуют различные формы напоминаний для ребенка: таблица с правилами (лучше в картинках) на стене, большие настенные часы;
2. Важная информация и деятельность детей имеют максимально интересную форму; информация, по возможности, визуализируется;
3. Желательное поведение ребенка сразу и регулярно поощряется;
4. Разрешается использовать «успокаивающие средства», например, резиновый/силиконовый кистевой эспандер или игрушку;

5. Ребенку подается заранее оговоренный «условный знак», если видно, что он перевозбужден. Например, такого ребенка учитель часто сажает за первую парту и, видя, что ребенок устал, подходит и трогает его за плечо или говорит «сделай упражнения», и тогда ребенок может начать сжимать-разжимать эспандер (игрушку) или делать другое подходящее упражнение.

Педагог, опираясь на различные исследования, поможет ребенку с СДВГ регулировать свое поведение. Например:

- 1) Делать маленькие паузы на занятиях (уроках), попросив ребенка вытереть доску, раздать тетради или раздаточный материал;
- 2) Провести минутную нейрогимнастику, чтобы повысить энергетический потенциал (пальчиковую, дыхательную). Можно отработать ряд двигательных упражнений на уроках физкультуры, ритмики, логоритмики и др.

Основное правило, позволяющее эффективно организовать образовательную деятельность и создать благоприятную для ребенка среду: педагог заранее обсуждает с психологом (дефектологом, логопедом), администрацией школы, родителями ребенка и самим ребенком возможные проблемы, которые возникают или могут возникнуть в процессе обучения или на переменах, и разрабатывается совместный план по их преодолению, а также критерии достижения успехов ребенка. Такая стратегия ориентирована на решение проблемы.

Если это правило игнорируется, и проблемы (симптомы) ребенка идентифицируются с ним самим, мы видим лишь недостатки, упускаем сильные стороны ребенка и его личностные достижения. Тот факт, что мы фокусируемся на ребенке как на проблеме, во многом определяет наши педагогические и терапевтические стратегии (как можно видеть в следующих примерах). Такую позицию можно определить как проблемно центрированную.

Кейс

Анастасия, учительница 4-го класса, сформулировала запрос к психологу вылечить СДВГ 10-летнего Сергея. Анастасия устала от поведения своего ученика, который вместо того, чтобы сидеть на стуле, часто бродил по кабинету и мешал выполнять задания одноклассникам. Кроме того, он говорил очень громко и бездумно, вне очереди отвечал на вопросы учителя.

Анастасия пыталась изменить ситуацию и заставить Сережу приспособиться к ритму занятий, но единственное, чего она добилась, это то, что другие ученики в классе тоже начали терять концентрацию внимания. Со временем мальчик перестал выполнять домашнее задание и приносить на урок школьные принадлежности. Спустя полгода Сережа оказался на внутришкольном учете, а после сопровождался специалистами службы социальной помощи, поскольку родители проявили себя неактивно и пренебрегли контролем за успеваемостью и поведением сына. Стратегия работы с Сергеем была определена как необходимость психологического

наблюдения ребенка. Социальные службы должны были контролировать выполнение родителями своих обязанностей.

Спустя время, отец ребенка совсем перестал взаимодействовать с образовательным учреждением; мать заняла позицию защиты, когда педагоги рекомендовали обратиться к специалистам для корректировки поведения Сергея. В итоге женщина обвинила учителя в отсутствии педагогической компетентности. Семья долго находилась на школьном учете и социальном контроле.

Давайте сравним приведенный выше случай с другой историей.

Кейс

Андрей – ученик 4-го класса. Учительница устала от деструктивного поведения мальчика.

Андрею было трудно сосредоточиться на работе в классе и выполнении домашнего задания. Он часто отвлекал своих соседей по парте на уроках: ломал канцелярские принадлежности, ковырял мебель перочинным ножиком и однажды уколол ножницами своего соседа по парте.

Когда Андрея записали к школьному психологу, специалист начал изучать поведение учащегося во время занятий, а также при общении с одноклассниками. Учитель обозначил ситуации, в которых поведение Андрея было лучше: при обсуждении интересных для мальчика тем и во время работы с товарищами. Психолог предложил стратегию, по которой педагог в течение следующей недели должен был отметить все случаи, когда Андрей проявлял больше внимания и вел себя лучше по отношению к одноклассникам. Психолог также попросил педагога дать понять Андрею, что хорошее поведение мальчика не осталось незамеченным.

На следующей консультации психолог и Андрей обсудили, в каких ситуациях поведение ребенка отличалось от того, что было раньше. Были найдены опорные точки в действиях учителя, которые оказали положительное влияние на Андрея. Психолог и ученик договорились, что в течение недели Андрей будет стараться вести себя лучше, а после посмотрит, какой эффект эти действия произведут на учителя.

На третьей консультации учитель отметил, что поведение ребенка начало меняться, и педагог заметил, что у Андрея снижаются симптомы СДВГ.

На последующих консультациях с психологом проводилось изучение того, откуда взялись такие улучшения, и как Андрей смог изменить свое поведение, что сказалось на взаимоотношениях с учителем и одноклассниками.

Хотя два эти случая разнятся, хочется подчеркнуть контраст между вмешательством, ориентированным на проблему, и вмешательством, ориентированным на решение.

В первом случае специалисты опирались на возможную индивидуальную патологию и диагноз, нежели чем на поступки, и подходили к ситуации с учетом поведенческих ограничений для ученика и родителей. Результатом явился сценарий конфронтации и обвинений между педагогами и семьей.

Во втором случае профессионалы более внимательно отнеслись к возможным вариантам решения проблемы, они сосредоточились на конкретных формах взаимодействия и подошли к ситуации с точки зрения личностных ресурсов как Андрея, так и учителя.

В ГБОУ ЦРО № 7 с 2014 года мы активно внедряем практику реабилитации, ориентированную на решение со стороны психологической службы, педагогического состава (учителей, воспитателей), медицинского персонала и социальных работников.

С 2019 года мы делаем акцент на рассмотрении стратегий, ориентированных на решение в работе с детьми с эмоциональными, двигательными и функциональными нарушениями.

В процессе исследования мы пытаемся проверить несколько гипотез:

1) Эффективность коррекционного потенциала поведенческих особенностей у детей с эмоциональными, двигательными, а также функциональными нарушениями во многом зависит от диадических отношений ребенок – учитель (ребенок – воспитатель).

2) Стратегии оказания помощи, включающие в себя краткосрочные, ориентированные на решения интервенции имеют потенциал применительно к образовательной и реабилитационной среде.

3) Изменение альтернативы способа понимания генезиса школьных и поведенческих проблем ребенка с уходом от внутриличностной динамики к динамике наблюдения за взаимодействием.

За период исследования нами были выявлены следующие наблюдения:

1) Проблемно-ориентированный дискурс (фрейм «у нас проблема») предотвращает обнаружение возможных вариаций поиска решения. А приписывание поведенческих проблем ребенку оказывает патологизирующий эффект и затрудняет сотрудничество учителей и родителей.

Если ребенку удастся адекватно справиться со стрессовым событием, результатом будет успех и рост. Если это не удастся, то недоразумение, которое необходимо преодолеть, становится проблемой, которую нужно нивелировать, а для этого будут опробованы различные попытки решения. Если примененная попытка решения окажется успешной, проблемы не возникнет; если действия будут напрасны, возникает два варианта развития событий. С одной стороны, вовлеченное лицо или лица, скорее всего, осознают, что их попытка неэффективна, и изменят свою стратегию, найдя более эффективную. С другой стороны, возможно, что при отсутствии результатов они решат, что не применили достаточного усердия и удвоят свои неэффективные усилия. В этом случае может возникнуть ситуация «делай больше то, что и так не работает», – порочный круг, в котором, чем больше

участники пытаются решить первоначальную задачу, тем больше она усложняется и в результате становится проблемой.

На протяжении всего этого процесса человек осознает проблему и свою неспособность ее решить, игнорируя те случаи, в которых проблема не проявляется или возникает с меньшей интенсивностью и продолжительностью. Таким образом, учитель, который понимает, что его класс — это катастрофа, и что он не способен навести порядок, будет склонен игнорировать случаи, когда климат в классе становится более позитивным, что, в свою очередь, будет способствовать его деморализации и менее эффективному управлению моментами недисциплинированности. Или родитель, который жалуется, что его дочь никогда не делает домашнюю работу, игнорирует тот факт, что иногда задание ребенком все-таки выполняется. То есть нарратив, насыщенный проблемами, препятствует доступу к другим альтернативным историям.

Таким образом, когнитивные ограничения (трудности восприятия исключения и альтернативных историй), усиленные поведенческой избыточностью (повторение неэффективных попыток решения) и деморализацией (субъективное ощущение неспособности справиться с ситуацией и проблемой), создают цепочку нерешаемых проблем.

2) В пролонгированном наблюдении отмечается стратегия кратковременных, ориентированных на решение вмешательств, представляет большой ресурс в коррекции поведенческих и эмоциональных сложностей у детей (включая СДВГ). У педагогов появляются инструменты помощи в коррекции поведения ребенка за счет формулирования индивидуальных целей и планирования путей их достижения для учащегося.

Практика, ориентированная на решение, — это средство для достижения целей без необходимости искать проблемы, которые нужно решить, или препятствия, которые нужно преодолеть. В этом смысле она актуальна для всех членов школьного сообщества, включая учителей, учащихся, родителей, а также специалистов.

3) Эффективное вмешательство осуществляется через обсуждение и создание позитивных изменений. Реальность строится с помощью речи.

Любое вмешательство («интервенция»), предполагающее изменение, рассчитывает на участие ребенка в качестве привилегированного собеседника, данный диалог генерирует альтернативный нарратив, необходимый для настройки иных реалий.

Наиболее эффективные коррекционные техники

<p>Моделирующие вопросы</p>	<p>В школьном вмешательстве наиболее полезными инструментами для совместного поиска решений являются вопросы. Центральная идея состоит в том, что в диалоге все вопросы конструктивны: они имплицитно передают определенные предпосылки и предлагают собеседнику ответить в контексте этих предпосылок. Другими словами, вопросы ориентируют ответ собеседника в определенном направлении и, если собеседник отвечает, не подвергая активному сомнению предпосылки вопроса, он способствует их усилению. Поскольку предпосылки часто неявны, оспорить вопрос гораздо труднее, чем утверждение, и разговор, скорее всего, пойдет так, как предлагает вопрос</p>
<p>Парафраз</p>	<p>У нас также есть парафразы, или формулировки, которые очень эффективны для управления общением и формирования альтернативного поведения. Логически специалист, ориентированный на решение, склонен перефразировать утверждения, которые каким-то образом относятся к ресурсам и целям их собеседников</p>
<p>Похвала</p>	<p>Третий отличный инструмент общения, доступный профессионалу, ориентированному на решение, служит для выделения положительных моментов, и в этом смысле помогает консолидировать улучшения и ресурсы; также положительно влияет на отношения с ребенком, принимающим похвалу</p>
<p>Прогноз на будущее и работа с исключениями «выявить», «расширить», «закрепить»</p>	
<p>Выявить</p>	<p>Мы можем получить описание решений, инициировав диалог о них с помощью одного из вопросов, который ориентирован на решение (проекция на будущее, вопрос об изменениях до обращения, масштабирующие вопросы)</p>
<p>Расширить</p>	<p>Расширение помогает нашим собеседникам генерировать описания с точки зрения интерактивного, конкретного и позитивного поведения Когда дела обстоят лучше? Как вы думаете, где это делать? Кто заметит, что вы более внимательны?</p>

	<p>Что еще (...)?».</p> <p>При школьном вмешательстве очень важно визуализировать то, о чем говорят. На самом деле, хороший ресурс для уточнения — это спросить нашего собеседника, что, по его мнению, будет наблюдать третье лицо или что зафиксирует видеочамера, записывающая сцену. В любом случае следует иметь в виду, что речь идет не просто о расширении, необходимо также, чтобы те изменения, о которых мы говорим, были сочтены актуальными нашим собеседником. Релевантность зависит от того, связаны ли описанные изменения с вашими целями или с вашим первоначальным вопросом</p>
Закрепление	<p>Оно состоит в том, чтобы помочь нашим собеседникам определить контроль над изменениями: определить, как им удалось произвести улучшения или как они могут достичь своих целей.</p> <p>Как ты получил это?</p> <p>Что бы вы сказали, что сделали по-другому и что позволило вам...?</p>
Проекция на будущее	<p>Техники проекции будущего, и особенно вопрос о «чуде», являются отличительными особенностями краткосрочной терапии, ориентированной на решение.</p> <p>Они состоят в том, чтобы предложить нашим собеседникам представить себе будущее, в котором проблема, о которой они консультируются, уже решена, и подробно описать это будущее. Таким образом, можно установить конечные цели вмешательства, создав перспективу на будущее, откуда станет легче определить уже достигнутый прогресс</p>
Масштабные вопросы	<p>Вопросы масштабирования — это прежде всего способ продолжить обсуждение ресурсов, улучшений и целей. Кроме того, они позволяют разложить или деконструировать категориальный ответ и сделать его более управляемым. Вопросы масштабирования, вероятно, являются наиболее универсальным и многоцелевым инструментом, ориентированным на решение, поскольку их можно</p>

	использовать практически для любого релевантного контента
Экстернализация проблемы	Иногда беседа становится насыщенной проблемами, потому что ребенок, с которым мы говорим, не только деморализован ситуацией, но и приписывает проблемы собственному образу жизни или своей личности. В таких случаях может быть полезно экстернализовать проблему, то есть превратить ее в своего рода внешнего персонажа, который стремится раздражать ученика

Представленные выше коррекционные техники помогут специалистам справиться с возникшей сложной ситуацией и найти пути решения конфликта.

Таким образом, для работы специалистов необходимо организовать создание полифункциональной команды, которая сможет внедрить мультидисциплинарный подход и совместное прорабатывание стратегии взаимодействия для создания комфортной среды при обучении и воспитании ребенка с СДВГ.

2.4. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей с дислексией/дисграфией

Целью создания специальных образовательных условий для обучающихся с дислексией/дисграфией является обеспечение полноценного и эффективного получения образования, усвоения детьми образовательной программы. Реализация данной цели требует не только обязательных занятий с логопедом и педагогом-психологом, но также активного участия педагогов.

В апреле 2020 года вышел документ Министерства просвещения – «Методическое пособие по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма»¹⁶. Это пособие было разработано ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей» с привлечением представителей научного сообщества для использования в работе образовательными организациями, в которых обучаются учащиеся с нарушением чтения и письма. В пособии представлен в том числе и алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией:

¹⁶ Интернет-ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_398131/18281b31beb3f36f9dfcf403be08660c75916f50/#dst100011

Этап 1. Диагностический:

- выявление детей с трудностями в обучении;
- выделение среди детей с трудностями в обучении тех, кто предположительно имеет признаки дислексии;
- уточнение логопедического заключения;
- участие в заседании психолого-педагогического консилиума: уточнение логопедического заключения, составление плана коррекционно-развивающей работы;
- информирование родителей и совместное обсуждение плана действий.

Этап 2. Планирование:

- прохождение ПМПК;
- уточнение образовательного маршрута, определение условий получения образования;
- утверждение индивидуальной коррекционно-развивающей программы (ИКРП).

Этап 3. Проведение коррекционно-развивающей работы.

Этап 4. Мониторинг реализации ИКРП.

Этап 5. Продолжение коррекционно-развивающей работы с учетом поправок, внесенных на консилиуме.

Этап 6. Мониторинг реализации ИКРП и подведение этапных итогов (в конце второго полугодия).

- проведение психолого-педагогического консилиума при участии заместителя директора школы по УВР, учителя, психолога и логопеда школы, ведение протокола;
- анализ динамики навыков чтения, компенсации явлений дислексии, успешность утвержденной (и скорректированной) ИКРП;
- в случае недостаточной эффективности внесение коррективов в ИКРП на следующий учебный год.

В методическом пособии также приводится краткий перечень привилегий, в которых нуждаются дети с дислексией (по данным Европейской Ассоциации Дислексии (EDA, 2004):

- Право не участвовать в чтении вслух перед всем классом.
- Право пользоваться компьютером на уроке при выполнении письменных работ.
- Замена письменных заданий на устные.
- Право пользоваться диктофоном на уроке вместо конспектирования.
- Право на дополнительное время при выполнении письменных работ.
- Право пользоваться словарем в классе.
- Право на бесплатную коррекционную помощь логопеда и психолога в необходимом объеме.

Важной информацией, также представленной в методическом пособии, являются рекомендации по изменению условий обучения и оптимизации системы оценивания текущих и промежуточных результатов освоения

обучающимися с нарушениями письма и чтения основных общеобразовательных программ¹⁷.

«...1. Снижение темпов и объема выполнения письменных заданий.

Решение об изменении темпов и объема выполнения письменных заданий принимается психолого-педагогическим консилиумом образовательной организации.

Учащиеся с нарушениями письма и чтения или предрасположенностью к ним могут не получать письменных домашних заданий по неосновным предметам. Они могут быть заменены на устные задания. Рекомендуется использование в домашней работе аудиозаписей учебного материала по неосновным предметам. Часть домашней работы по литературному чтению может быть заменена прослушиванием аудиозаписей литературных произведений.

Однако с целью преодоления имеющихся трудностей письма и чтения обучающимся могут быть предложены дополнительные (или индивидуальные) домашние задания коррекционной направленности по русскому языку и чтению. При этом объем домашней работы должен оставаться в рамках санитарно-гигиенических требований (2015). Задания повышенной сложности учащимся с нарушениями письма и чтения не задаются. На уроке для обучающихся данной категории возможна замена части письменных заданий устными ответами. Однако общий объем письменной работы обучающихся на уроках русского языка, литературного чтения и математики не должен быть менее 70% от объема работ одноклассников.

Обучающиеся данной категории имеют право не участвовать в чтении вслух перед всем классом, однако учитель должен стремиться к созданию ситуации успеха для таких учащихся. Например, можно предлагать чтение после предварительной домашней работы с текстом, чтение по следам и т.д.

Обучающиеся с нарушениями письма и чтения могут получать дополнительное время на уроке для выполнения письменных работ и для чтения про себя.

2. Использование вспомогательного дидактического материала и технических средств обучения.

Ученики с нарушениями письма и чтения могут использовать на уроке доступные технические средства обучения, а также справочные и дидактические пособия.

В случае необходимости конспектирование устного материала может быть заменено для данной категории учащихся диктофонными записями. Однако учитель должен следить за обеспечением необходимого минимума теоретического материала в письменном виде (схемы, планы, основные понятия и т.д.), к которому обучающийся с нарушениями письма и чтения может легко получить доступ при повторении, заучивании.

¹⁷Интернет-ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_398131/43e7b8dcec5afb2525d8649d994f138183f842c3/

Если это целесообразно, выполнение части письменных заданий возможно с использованием компьютера. При наличии соответствующих условий возможно использование на уроке электронных материалов для школьников с ограниченными возможностями здоровья.

На уроке и в процессе выполнения контрольных работ учащиеся с нарушениями письма и чтения могут пользоваться справочными материалами: орфографическим, словообразовательным, толковым словарями; памятками по фонетическому, морфологическому, словообразовательному, синтаксическому разбору; конспектами в рабочих тетрадях; справочными материалами в сети Интернет.

3. Мониторинг образовательных достижений и специально разработанная шкала оценок.

Мониторинг образовательных достижений учащихся с нарушениями письма и чтения – обязательное условие организации их обучения.

Образовательная организация должна отчитываться по результатам своей деятельности не только показателями охвата психолого-педагогической помощью обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, и обучающихся с ОВЗ, но и динамикой их образовательных достижений. Оба этих показателя (охват помощью и динамика обучающихся) должны войти в показатели самоотчета образовательных организаций.

Индивидуальные достижения обучающихся должны оцениваться по тем же критериям и показателям, которые приняты для нормально развивающихся сверстников. Это подтверждает их равные права в сфере образования и равные обязанности, которые они должны выполнить. В связи с этим, основное содержание оценки их достижений может быть таким же, как и нормально развивающихся сверстников с учетом ограничений, которые приносит в возможности овладения ими содержанием образования наличие имеющихся нарушений речи.

Помимо принятых форм оценки достижений обучающихся на соответствующей ступени системы образования, определяемых уполномоченными органами в области контроля и надзора в сфере образования, оценка результатов образования обучающихся с ОВЗ в самой образовательной организации может осуществляться с помощью технологии "портфолио" – папки индивидуальных достижений школьника, отражающих процесс индивидуального развития за время его обучения и участия во внеучебной образовательной деятельности. Использование портфолио как формы накопления объективной информации о развитии каждого обучающегося требует разработки рекомендаций к его применению. В портфолио обязательно должны войти результаты внешней и внутренней оценки достижений ребенка с нарушениями письма и чтения, которую он проходил по процедурам, применяемым к нормально развивающимся сверстникам, в том числе, результаты выполнения тестовых и контрольных работ».

Рекомендации для учителя-логопеда

Одной из задач учителя-логопеда является информирование участников образовательных отношений:

- администрации образовательной организации – о необходимом штате специалистов, в том числе педагога-психолога, учителя-логопеда;
- педагогического коллектива – об особом образовательном маршруте, разработанном для ребенка с трудностями в освоении чтения и письма, перспективах и результатах коррекционной работы;
- педагога – о специфических ошибках чтения и письма при дислексии/дисграфии, которые не являются результатом невнимательности, невыученных уроков.

Диагностическая работа по овладению речевыми навыками проводится при подготовке воспитанников дошкольных образовательных организаций к переходу в начальную школу. В работе учитель-логопед может использовать следующие диагностические методики:

- экспресс-диагностика О.А. Безруковой – определяет сформированность компонентов речи дошкольника; может применяться для определения необходимости логопедической помощи, анализа и наблюдения за динамикой речевого развития;
- методика раннего выявления дислексии (МРВД) А.Н. Корнева¹⁸ – применяется при профилактическом осмотре детей в возрасте 6-8 лет, в том числе в ходе дошкольной диспансеризации.

После начала школьного учебного года (1-15 сентября) учитель-логопед проводит комплексное обследование обучающихся. Его результаты заносятся в речевую карту:

- особенности речевого развития;
- наличие отсутствие нарушений каждого компонента языковой системы – лексики, грамматики, фонетики;
- план индивидуальной коррекционно-развивающей работы;
- работу ребенка с другими специалистами.

Таким образом, учитель-логопед отвечает за организацию диагностического обследования обучающихся, подготовку рекомендаций для родителей (законных представителей) и педагогов. Ответственность за добросовестное посещение логопедических занятий лежит на родителях (законных представителях), классном руководителе, руководителе образовательной организации. Среди прочих обязанностей учителя-логопеда отмечают:

- проведение занятий по исправлению нарушений устной и письменной речи, предупреждение неуспеваемости по русскому (родному) языку;
- взаимодействие с педагогами по вопросам освоения обучающимся общеобразовательной программы;

¹⁸ Методика раннего выявления дислексии (МРВД) (Корнев, 1982, 2003) Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

- взаимодействие с педагогами основного и дополнительного образования, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, представителями ППк образовательной организации по вопросам обучения ребенка, коррекции нарушений развития, отслеживания динамики развития, мониторинга успеваемости и прочее;
- мониторинг и синхронизация индивидуальных развивающих программ, составленных всеми специалистами, работающими с ребенком в целях создания и обеспечения оптимальных условий адекватного возрасту развития;
- представление руководителю образовательной организации ежегодного отчета о количестве обучающихся, имеющих нарушения в развитии устной и письменной речи, и результатах коррекционно-развивающего обучения.

Диагностика нарушений чтения и письма

Особая роль в структуре логопедической работы отводится диагностическому блоку. Своевременное и правильное выявление речевых недостатков детей позволяет учителю-логопеду определить, в какой помощи нуждаются обучающиеся и каким образом можно достичь её эффективности.

Большинство методических приемов, которые широко используются логопедами в процессе диагностики нарушений письма и чтения у обучающихся, были разработаны и представлены к апробации, а затем и к применению в 60-е – 80-е годы XX века. Наибольшего внимания в этой области заслуживают исследования Л.П. Бессоновой, Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.

Обращаясь к современным методическим приемам диагностики дисграфии и дислексии у обучающихся, можно выделить ряд специальных и междисциплинарных исследований О.И. Азовой, Т.В. Ахутиной, О.А. Величенковой, О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Е.В. Мазановой, И.В. Прищеповой, М.Н. Русецкой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой и др.

Основная задача учителя логопеда при индивидуальном обследовании учащихся – правильно оценить все проявления речевой недостаточности каждого ученика. Схема логопедического обследования традиционно представлена в речевой карте, которая обязательно заполняется на каждого обучающегося в зависимости от структуры речевого дефекта. Следует учесть, что в современных реалиях логопед обязательно проводит диагностику трех категорий детей: всех обучающихся, поступивших в первый класс; всех обучающихся, имеющих заключение ОВЗ и рекомендации ЦПМПК о варианте АООП; всех обучающихся, вновь прибывших в школу, независимо от года обучения.

В процессе заполнения сведений о ребенке фиксируется не только официальная успеваемость, но и выясняется реальный уровень знаний по родному языку, литературному чтению и других предметах предметной области «Филология». В случаях сложных речевых дефектов эти данные могут

оказаться решающими как в определении четкого логопедического заключения, так и в установлении первичности-вторичности речевого нарушения.

При наличии у ребенка нарушений чтения и/или письма учитель-логопед со слов матери получает представление о том, как протекало раннее речевое развитие ребенка: когда появились первые слова, фразы, как шло дальнейшее формирование речи. При это отмечается, обращались ли ранее за логопедической помощью, если да, то сколько времени проводились занятия, их эффективность. Кроме того, подлежат фиксации и особенности речевой среды, окружающей ребенка (состояние речи родителей: нарушение произношения, заикание, дву или многоязычие и др.)

В речевой карте фиксируется общая внятность речи, характер и доступность построения связных высказываний, общие представления о словаре и синтаксических конструкциях, используемых ребенком.

При обследовании звуковой стороны речи выявляются дефекты произношения. Обязательно подлежит определению уровень сформированности навыков анализа и синтеза звукового состава слова.

В процессе комплексного исследования предусматривается выявление умения детей произносить слова и словосочетания сложной слоговой структуры. Логопед также устанавливает уровень сформированности лексико-грамматических средств языка. Используются специальные задания, направленные на выявление уровня овладения детьми навыками построения предложений различных синтаксических конструкций, использования форм словоизменения и словообразования.

Уровень сформированности устной речи предопределяет определенную степень нарушения чтения и письма. В тех случаях, когда нарушения устной речи касаются только ее звуковой стороны, то нарушения чтения и письма обусловлены фонетико-фонематической или только фонематической недостаточностью. В этих случаях наиболее типичными ошибками являются замены и смещения согласных букв, обозначающих звуки различных оппозиционных групп.

При обследовании письма, которое проводится как коллективно, так и индивидуально следует обратить внимание на характер процесса письма: записывает ли ребенок правильно предъявляемое слово или проговаривает его несколько раз, подбирая нужный звук и соответствующую букву; какие испытывает при этом трудности; какие ошибки допускает.

Логопед производит количественный и качественный анализ ошибок: выявляет, какие специфические ошибки на замену букв допускаются ребенком, оказываются ли эти ошибки единичными или частыми, соответствуют ли речевым нарушениям ребенка. Кроме того, учитываются пропуски, добавления, перестановки, искажения слов. Эти ошибки свидетельствуют о том, что ребенок недостаточно четко овладел звуко-буквенным анализом и синтезом, не умеет выделить акустически или

артикуляционно близкие звуки, разобраться в звуковой и слоговой структуре слова.

Должны быть тщательно проанализированы ошибки на правила правописания, так как ошибки на правописание парных звонких-глухих, мягких-твердых согласных, обусловлены несформированностью у детей с нарушениями речи представлений о звуко-буквенном составе слова.

У учащихся с нарушениями письма следует обследовать и чтение. Чтение проверяется индивидуально. По ходу чтения не следует делать никаких исправлений и замечаний. Материалом для обследования могут служить специально подобранные тексты, доступные ребенку по объему и содержанию, но не используемые в классной обстановке. Обследование начинается с предъявления ребенку текста предложений, отдельных слов, слогов (прямых, обратных со стечением согласных). Если ребенок не владеет навыками чтения, ему предъявляется набор букв для их узнавания.

В процессе обследования фиксируется уровень сформированности навыков чтения, а именно:

- читает ли он по слогам;
- целыми словами; перебирает ли отдельные буквы и с трудом объединяет их в слоги и слова; какие допускает ошибки;
- заменяет ли он в процессе чтения название отдельных букв, соответствует ли эта замена дефектным звукам;
- встречаются ли ошибки на пропуски слов, слогов, отдельных букв;
- каков темп чтения;
- понимает ли ребенок значение отдельных слов и общий смысл прочитанного.

Все полученные наблюдения фиксируются. Они помогают уточнить, чем обусловлены недостатки чтения и найти более рациональные приемы и методы преодоления трудностей в чтении. Выявленные недостатки чтения сопоставляют с данными обследования письма и устной речи.

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с дисграфией и дислексией на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок.

Самостоятельные письменные работы обучающихся (изложение, сочинение) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватное использование лексических, грамматических и синтаксических средств языка.

Обследование состояния письма и чтения у учащихся должно проводиться с особой тщательностью. В ходе обследования обучающемуся предлагается выполнить различные виды письменных работ:

- слуховые диктанты, включающие в себя слова, в состав которых входят звуки, наиболее часто нарушающиеся в произношении;
- самостоятельное письмо (изложение, сочинение).

При обследовании учащихся первых классов в начале учебного года выявляется знание детьми букв, умений и навыков составления слогов и слов.

По завершении обследования речи ребенка необходимо провести сопоставительный анализ всего материала, полученного в процессе изучения уровня развития звуковой и смысловой сторон речи, чтения и письма. Это позволит определить в каждом конкретном случае, что именно является первопричиной: преобладает ли у ребенка недостаточность лексико-грамматических средств языка или недоразвитие звуковой стороны речи и, прежде всего, фонематических процессов.

Методики коррекционно-развивающей работы

Составляя план и определяя структуру и содержание коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения письма и чтения, необходимо учесть следующие аспекты:

1. Сочетать коррекционно-развивающее обучение со здоровьесберегающими технологиями.

2. Учитывать индивидуальные и личностные особенности обучающихся в процессе коррекционно-развивающей и образовательной деятельности: чаще всего на занятии ребенок может удерживать внимание не более 15-20 минут.

3. Подбирать задания, максимально стимулирующие активность ребенка, пробуждающие у него потребность в познавательной деятельности, требующие смены разнообразных видов деятельности.

4. Использовать алгоритмы, ступенчатые инструкции, последовательность в выполнении упражнений, подкрепляя учебные ситуации различными видами наглядности и приемами знаково-символической деятельности.

5. На разных этапах занятия возвращаться к повторению теоретического блока в объяснении нового материала с подкреплением выполнения практических заданий, построенных по принципу постепенного усложнения.

6. Коррекционный материал должен быть дозирован и соответствовать имеющимся навыкам у ребенка с постепенным продвижением в изучении материала.

7. Постепенно усложнять предлагаемый материал, причем не всегда целесообразно действовать по принципу «от общего к частному», но и в ряде случаев «от частного к общему».

8. Переключать в процессе занятия внимание ребенка с одного вида деятельности на другой.

9. Использовать на занятиях разноплановый дидактический материал и игровые моменты в соответствии с возрастом ребенка.

10. Проявлять тактичность, говорить с ребёнком доброжелательным тоном и поощрять его за любые успехи.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка.

Сегодня в качестве основного классификатора дисграфии применяется классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, в которой выделяют пять основных форм. Учитывая специфику проявления тех или иных нарушений письма, логопед может определить какая конкретно письменная операция нарушена или не сформирована. Однако на практике какой-либо вид дисграфии в чистом виде встречается достаточно редко, т.к. в большинстве случаев дисграфия принимает смешанную форму, но с преобладанием какого-либо вида. Установить же его можно по характерным признакам.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих близким звукам: свистящие, шипящие, звонкие, глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав; в неправильных обозначениях мягкости на письме, дифференциации лабиализованных гласных.

Основные задачи коррекционного обучения будут связаны с развитием фонематического восприятия; обучением простым и сложным формам звуко-буквенного анализа и синтеза слов; уточнением и сопоставлением звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения; выделением определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста; определение положения звука по отношению к другим звукам.

В этом случае ведущая роль будет принадлежать логопеду, поскольку именно он должен уделять особое внимание развитию фонематических процессов, а психолог в этой связи будет оказывать ребенку «поддерживающую» помощь.

При *оптической дисграфии* симптоматика проявляется в заменах и искажениях букв на письме: графически сходные, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве; включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами; зеркальное написание букв; отрыв элементов букв; лишние элементы.

Основные задачи коррекционного обучения в этом случае можно определить как:

- развитие и формирование пространственных и временных представлений;
- развитие конструктивного праксиса;
- развитие мнестических представлений;
- развитие графомоторных навыков и умений;
- развитие навыка звукобуквенного анализа и синтеза.

Из перечня основных задач коррекции оптической дисграфии явно следует, что такая работа должна носить комплексный характер, учитывая работу учителя и педагога-психолога, которые работают с таким ребенком.

Симптоматика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее распространенными при этой форме дисграфии являются искажения звуко-буквенной структуры слова. Следует отметить, что среди учащихся младших классов это вид дисграфии является самым распространенным, а ошибки самыми многочисленными. На письме могут отмечаться следующие ошибки: пропуски согласных при стечении; пропуски гласных; перестановка букв; добавление букв; пропуски, добавления, перестановки слогов; нарушения деления предложения на слова.

Основные задачи коррекционного обучения будут связаны с развитием фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; развитием навыков слогового анализа и синтеза; развитием операций языкового анализа и синтеза, формированием самоконтроля за собственной письменной продукцией.

Поскольку в этом случае речь идет не только о языковых компетенциях, но и о регулятивных навыках, в систему коррекционно-развивающей работы должны быть включены занятия с педагогом-психологом.

Часто используется разнообразный специально подобранный речевой материал для отработки проблемных на письме мест:

1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.
2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.
3. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова).
4. Назвать гласные в слове.
5. Записать только гласные данного слова.
6. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.
7. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
8. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.
9. Записать слова в два столбика (разложить картинки на 2 группы) в зависимости от количества слогов.
10. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
11. Определить пропущенный слог в слове (с помощью картинки и без нее).
12. Составить слово из слогов, данных в беспорядке.
13. Найти в предложении слова с определённым количеством слогов и др.

При *артикуляторно-акустической* дисграфии мы отмечаем замены, пропуски, соответствующие заменам и пропускам в устной речи (иногда такие ошибки могут быть и после коррекции устной речи), например: замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи.

В качестве основных коррекционных задач можно выделить: совершенствование речевых навыков; формирование соответствующих предпосылок интеллекта; формирование кинестезий и развитие

фонематического восприятия; формирование навыка поэтапного контроля за процессом и результатом письма.

В этом случае мы тоже хорошо понимаем, что учитель-логопед может работать только в паре с педагогом-психологом, который будет заниматься развитием функционального базиса речи на основе результатов углубленной комплексной диагностики, проведенной логопедом.

При *аграмматической дисграфии* на письме можно выделить следующие ошибки: неправильное употреблении предлогов, рода, числа; пропуск членов предложения; нарушение последовательности слов в предложении; искажение морфемного строя слова; замены приставок и суффиксов; нарушение конструкции предложения; изменение падежа, местоимений и числа существительных; нарушение смысловых связей в предложении и между предложениями.

Для формирования грамматического строя речи проводится работа над словообразованием, словоизменением, предлогами, приставками, обогащение словарного запаса и др.

В коррекции подобных нарушений должны принимать активное участие логопед и учитель, который работает с ребенком.

Рекомендации для учителей начальных классов, классных руководителей

При реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства педагогу необходимо знать:

- какие категории обучающихся относятся к группе риска;
- какие факторы определяют трудности освоения у них письма и чтения;
- признаки выявления категорий детей, нуждающихся в дополнительном внимании учителя, а также, при необходимости, помощи других специалистов (логопеда, психолога, нейропсихолога).

К группе риска относятся следующие *категории* обучающихся:

- имеющие в анамнезе речевые нарушения различной этиологии и степени выраженности;
- дети-левши и из числа тех, кто к началу школьного обучения не определился с ведущей рукой (использует попеременно правую и левую руку);
- демонстрирующие недостаточную успеваемость, низкую учебную мотивацию, негативное отношение к школьным требованиям, деструктивное поведение во время учебных занятий и при взаимодействии с одноклассниками;
- дети из семей мигрантов, в недостаточной степени владеющие устной формой русского языка, а также воспитанные в сензитивные периоды речевого развития в двуязычной среде.

Выделяется ряд *факторов*, которые могут указывать педагогу на возникновение трудностей освоения письма и чтения:

- обучающемуся требуется больше времени, чтобы запомнить графический образ буквы, он не может узнать ее по инструкции вида «Покажи букву В»;
- с трудом происходит запоминание названий букв, невозможность ответить на вопрос «какая это буква?»;
- стойко сохраняются медленный темп и «неплавность» чтения, буквы и слоги называются с паузированием;
- возникают трудности понимания прочитанного при нормативной технике чтения;
- при написании буквы выходят за границу строки, различаются по высоте, ширине, наклону;
- наблюдается написание букв с несоразмерными элементами, их зеркальное отображение;
- обучающийся оставляет неравномерные расстояния между словами, избегает переноса слов, начинает каждое предложение с новой строки.

Говорить о дисграфии (нарушение письма) и дислексии (нарушение чтения) можно в случаях, когда ошибки письма имеют стойкий характер, сохраняются длительное время и не устраняются традиционными педагогическими приемами. В этом случае ребенку требуется специальная помощь логопеда, психолога, нейропсихолога, психоневролога, а также содействие родителей (законных представителей).

Ниже представлен Диагностический лист, позволяющий педагогу выделить маркеры, выявляющие детей группы риска по возможностям появления у них трудностей освоения письма и чтения. Наличие данных трудностей позволяет определить категории обучающихся, которым требуется помощь различных специалистов образовательной организации.

Диагностический лист

Часть 1

	да	нет
Посещал ли ребенок логопеда в дошкольном возрасте?		
Есть ли у ребенка в семье билингвизм?		
Когда ребенок пользуется карандашом или ручкой, он использует правую руку?		

Когда ребенок пользуется карандашом или ручкой, он перекладывает эти предметы из одной руки в другую?		
Демонстрирует ли ребенок дезадаптивное поведение в школе?		

Наличие данных о посещении ребенком в дошкольном возрасте логопедической группы и получении логопедического заключения может указывать на то, что не все нарушения устной речи были скорректированы в достаточном объеме и качестве. Или степень выраженности нарушений устной речи такова, что патологическим образом влияет на формирование письменной речи. В этом случае обучающемуся требуется помощь логопеда на всем протяжении в начальной школе.

В ситуации билингвизма обучающиеся могут испытывать дефицит общения на русском языке, двуязычие в общении с родителями. Среди нарушений в освоении чтения и письма наблюдаются аграмматизм в устной и письменной речи, переноса фонетических, лексических и грамматических норм одного языка в другой. В этом случае требуется специальное логопедическое обследование, изучается языковое окружение ребенка, в том числе, какой язык чаще всего используется в семье между взрослыми, между родителями и детьми, уровень развития речи на русском языке.

У обучающихся, при письме и рисовании, использующих левую руку или каждую руку попеременно, из-за особой организации межполушарного взаимодействия могут возникать зрительно-пространственные ошибки письма, они перечислены в части 3 диагностического листа. Также возможны нарушения лево-правых пространственных отношений в собственном теле, окружающем пространстве и на листе бумаги. Указанные ошибки могут быть устранены при участии логопеда и нейропсихолога.

К проявлениям проявлений дезадаптации относятся:

- негативное эмоциональное отношение к школе;
- высокая устойчивая тревожность,
- боязнь не выполнить школьные задания, страх перед учителем, товарищами;
- повышенная эмоциональная лабильность;
- двигательная расторможенность или общая заторможенность;
- чувство неполноценности, негативизм;
- низкая работоспособность;
- трудность общения с учителем и сверстниками;
- агрессивные действия;
- чрезмерная застенчивость, плаксивость, депрессия.
- уход в себя, отсутствие интереса к играм;

- психосоматические жалобы.

Состояние дезадаптации является одной из причин академической неуспеваемости, в том числе в предметном поле русского языка и литературы. Разобраться в причинах данного состояния, сформировать траекторию помощи обучающемуся – задача специалистов психологической службы.

Во 2 и 3 части диагностического листа представлены типичные ошибки чтения и письма. Результаты диагностики могут быть полезны для работы логопеда по выявлению причин возникновения у ребенка трудностей.

Диагностический лист Часть 2

Компонент чтения	Ошибки чтения (анализ чтения вслух)	Наличие/отсутствие + / -
Способ	побуквенное чтение	
	послоговое чтение (отрывистое или плавное)	
	чтение целыми словами	
Правильность	Замены букв по глухости-звонкости например: К-Г <i>каток-заток</i> П-Б <i>победа – бабеда</i> С-З <i>посадили – позадили</i>	
	Замены букв по твердости-мягкости например: Т-Т* <i>у тети – у тоты</i> <i>котята – котаты</i> Л-Л* <i>поляны – поланы</i> Н-Н* <i>для Нины – для Нини</i>	
	Замены букв по визуальному (оптическому) сходству например: П-Н – <i>панама – папама</i> Т-Г – <i>стол – сгол</i> В-З – <i>повозка – позозка</i> Ж-К – <i>железо – келезо</i> Е-З – <i>Елена – Злена</i>	
	Другие замены букв	

	Повторы букв, слогов <i>тететелефон</i> вместо <i>телефон</i>	
	Пропуски букв, слогов <i>весло</i> вместо <i>весЕло</i>	
	Перестановки букв, слогов <i>тывка</i> вместо <i>тыква</i>	
	Попытки зеркального прочтения слогов, слов: стремление читать и отслеживать строку справа налево, а не слева направо (так как мы читаем и пишем)	
	Повторы слов в предложении « <i>У мамы...у мамы... красные розы.</i> »	
	Пропуски слов в предложении « <i>У мамы розы</i> » вместо « <i>У мамы красные розы</i> »)	
	Перестановки слов в предложении « <i>У мамы розы... красные</i> »	
	Грамматическое искажение слов <i>Например:</i> « <i>на шарикаМ</i> » вместо « <i>на шариках</i> » « <i>тепЛАЯ солнцА</i> » вместо « <i>теплое солнце</i> » « <i>из маминОМУ чашкОЙ</i> » вместо « <i>из маминой чашки</i> »	
	Пропуск, потеря строки «соскальзывание» при чтении с одной строки на другую	
Выразительность	Монотонное чтение (недостаточная громкость и вялость при чтении)	
Темп	Медленный темп чтения	

	Быстрый темп чтения, нарушающий плавность и осознанность чтения	
Понимание прочитанного	С трудом отвечает на вопросы по тексту, не понимает основное содержание текста	

Часть 3

Ошибки письма (анализ письменных работ)	Примеры	Наличие/отсутствие + / -
Замены (смещения) букв, обозначающих звуки, сходные по следующим признакам:		
– по глухости-звонкости <i>сапомнили</i> вместо <i>запомнили</i>		
– по твердости-мягкости, что отражается в смещениях гласных букв: а-я, о-е, у-ю, э-е, ы-и <i>пчолы</i> вместо <i>пчелы</i> , <i>песну</i> вместо <i>песню</i> , <i>набыть</i> вместо <i>набить</i>		

<p>– по способу и /или месту образования смешения согласных с-ш, з-ж, ч-щ, съ-щ <i>украшены</i> вместо <i>украшены</i>, <i>бурундуцки</i> вместо <i>бурундучки</i>, <i>уцици</i> вместо <i>усици</i>;</p> <p>п-м, т-н, л-р <i>папама</i> вместо <i>панама</i>, <i>табурен</i> вместо <i>табурет</i>, <i>поривать</i> вместо <i>поливать</i>);</p> <p>– с-х, ш-х, п-к, т-к <i>помехали</i> вместо <i>помешали</i>, <i>хохнут</i> вместо <i>сохнут</i>, <i>талесо</i> вместо <i>колесо</i>;</p> <p>– к-х, г-х <i>выпускают</i> вместо <i>выпускают</i>, <i>полевхи</i> вместо <i>полевки</i>;</p> <p>– а-о, у-ы; ю-е, и-е, я-е <i>спускались</i> вместо <i>спускались</i>; <i>летоли</i> вместо <i>летали</i>, <i>сентябрь</i> вместо <i>сентябрь</i></p>		
<p>Ошибки, обусловленные недостатками формирования навыков языкового анализа и синтеза:</p>		
<p>а) пропуски букв</p> <p>– гласных <i>пиница</i> вместо <i>пшеница</i>, <i>оибками</i> вместо <i>ошибками</i>, <i>сло</i> вместо <i>село</i>, <i>чрз</i> вместо <i>через</i>;</p> <p>– согласных <i>стойка</i> вместо <i>стройка</i>, <i>зенели</i> вместо <i>звенели</i>, <i>граждани</i> вместо <i>гражданин</i></p>		
<p>б) вставки лишних букв</p> <p>– гласных <i>выстречный</i> вместо <i>встречный</i>, <i>гаранитный</i> вместо <i>гранитный</i></p> <p>– согласных <i>пятнитца</i> вместо <i>пятница</i>, <i>латдоши</i> вместо <i>ладоши</i></p>		

в) перестановки букв <i>крутились</i> вместо <i>крутились</i> , <i>тунамные</i> вместо <i>туманные</i>		
Моторные ошибки письма		
а) замены/смешения букв сходных по двигательному запуску: п-т, б-д, о-а, и-у, л-с ж-х и др. («затисали» вместо «записали», «желубей» вместо «желудей», «бимага» вместо «бумага», «миса» вместо «лиса»);		
б) perseverации /повторы букв и слогов («сесеребряный» вместо «серебряный», «каатали» вместо «катали»);		
в) поиск графического образа буквы, проявляется в неверном изображении букв, поправках, обводках;		
г) недописывание элементов букв: ы— ь, х-с (примеры: «банть» вместо «банты», «помеса» вместо «помеха»);		
Зрительно-моторные ошибки письма		
а) замены/смешения оптически сходных букв: ц-у, д-з, ч-н дмея вместо змея, клюна вместо ключа		
б) неточное начертание букв.		
Зрительно-пространственные ошибки письма		
а) зеркальное изображение букв и цифр: Е-З, с, я, и др.		
б) неточное оформление рабочей строки: выходы за границу строки, колебания высоты, ширины, наклона букв и др.		

Рекомендации для учителей-предметников

1. Постараться изучить информацию о дислексии, дисграфии, дизорфографии. Это возможно сделать в рамках самообразования, посещения

тематических вебинаров и лекций. Наличие этих знаний позволит вовремя заметить возникающие у ребенка трудности.

2. Обращать особое внимание на детей, испытывающих трудности в обучении. К ним относятся стойкие, часто встречающиеся специфические ошибки, не связанные со знанием теории предмета или случайностью. Ранее выявление такого ребенка позволит вовремя получить консультацию профильных специалистов, организовать сотрудничество с родителями, перестроить свою работу.

3. В случае необходимости осуществлять взаимодействие с профильным специалистом (логопедом), который определит, являются ли эти трудности временными или могут говорить о наличии дислексии, дисграфии, дизорфографии. Включить логопеда в учебный процесс возможно разными способами – пригласить на урок, показать письменные работы, принять участие в анализе ошибок. С поддержкой педагога логопед определит причины ошибок, поможет разработать стратегию обучения, дальнейшей помощи.

4. Налаживать контакт с родителями (законными представителями). Вместо озвучивания претензий лучше начать разговор с обсуждения, насколько ребенку комфортно в школе; замечали ли родители, что ребенок испытывает трудности и ему нужна помощь педагога, логопеда или другого специалиста; оказывают ли они своему ребенку какую-либо помощь. После этого целесообразно рассказать о возможностях получения консультации логопеда и другой помощи в условиях образовательной организации. Демонстрация во время беседы тактичности и искренней заинтересованности позволит установить с родителями (законными представителями) доверительные отношения, организовать сотрудничество в поисках путей преодоления трудностей.

5. Постараться организовать систему индивидуальной помощи ребенку на своем уроке. В случае, если ребенок не обучается по адаптированной программе общего образования, необходимо создавать комфортную психологическую обстановку в классе, пресекать попытки высмеивания со стороны других обучающихся, не использовать в общении с таким ребенком пренебрежительный тон. Пренебрежение со стороны учителя может привести к потере мотивации, появлению школофобии, подталкивать других детей к насмешкам.

6. Обеспечить во время проведения урока соблюдение некоторых условий:

- обеспечить ребенку место за первой-второй партой, в непосредственной близости от учителя;
- использовать на уроке и переменах здоровьесберегающие технологии (физминутки, зрительная гимнастика, пальчиковая гимнастика, двигательная активность на переменах, перемены на свежем воздухе и т.п.);

- обеспечивать адекватное предъявление требований, выбор объема заданий и степень их сложности, облегченную формулировку вопроса и выставление оценок;
- предоставить возможность исправлять свои ошибки без снижения оценки за исправление;
- выражать устную и письменную похвалу и поощрение ребенка даже за самые маленькие успехи, моральную поддержку и повышение самооценки (метод зеленой ручки, фишки и смайлики, звездочки и кружочки и т.п.);
- осуществлять индивидуальный подбор заданий с более низкой степенью сложности, разноуровневые задания, сокращать количества выполняемых заданий, выдавать облегченный вариант выполнения домашнего задания (сокращение количества упражнений, заданий, устное выполнение работы и т.п.)
- предоставлять алгоритм выполнения задания, возможность использовать при выполнении задания памятку, словарь, схему, дополнительное время для выполнения задания;
- маркировать текст для чтения, проводить орфографическую диктовку ил заменять ее списыванием;
- предлагать альтернативу – заменять письменные задания на устные, чтение на просмотр видео– и аудиозаписей, ответ на вопросы.

7. Способствовать получению обучающимся дальнейшей специальной помощи – инициировать заседание школьного ППк, информировать родителей (законных представителей) о возможностях обращения в территориальный орган ПМПК, обучения по адаптированным программам общего образования:

- организация специальных образовательных условий, специальной системы оценивания, проведения контрольных работ;
- получение специальной коррекционной помощи;
- специальные возможности, которые предоставляются обучающемуся при процедуре сдачи выпускных экзаменов.

2.5. Специальные образовательные условия организации дружелюбной образовательной среды для детей из семей иностранных граждан

Основные сложности адаптации детей из семей иностранных граждан связаны с языковым и социокультурными барьерами, поскольку создается препятствие для успешного включения детей мигрантов в разнообразные виды социальной, образовательной и культурно-досуговой деятельности. Проблемы, с которыми приходится столкнуться детям из семей иностранных граждан — это сложность адаптации к культуре нового региона, трудности в изучении русского языка и, как следствие, отставание от других учащихся в изучении школьных предметов, недостаточно полные представления о нормах межличностного общения, приводящие к возникновению коммуникативных трудностей, как в среде сверстников, так и в общении с педагогами.

Исследования показывают, что культурные различия детей из семей иностранных граждан привлекают внимание педагогов в ситуации проблематизации, когда такие дети становятся источником трудных педагогических ситуаций и сочетаются с яркими внешними маркерами культурной принадлежности¹⁹.

Анализ подходов к работе с детьми из семей иностранных граждан, реализуемый в разных странах показал, что в отечественных школах довольно часто можно наблюдать работу, направленную на создание особых условий для отдельных категорий детей, когда как альтернативой такого подхода является использования различных способов включения детей в обычную школьную жизнь²⁰.

Таким образом, педагог может в работе с обучающимися из семей иностранных граждан учитывать типовые проблемы детей, предусмотреть некоторые превентивные действия еще до появления трудных ситуаций, связанных с обучением детей из семей иностранных граждан, а также сфокусироваться на мерах включения таких обучающихся в обычную школьную жизнь.

Какие возможности доступны педагогам для поддержания дружелюбной среды для обучающегося из семьи иностранных граждан? Перечисленные ниже возможности являются консолидированной позицией педагогов, обладающих опытом обучения детей из семей иностранных граждан, из разных стран²¹.

1. С обучающимися, только начинающими свое обучение в образовательной организации, запланируйте личную встречу. Она необходима для знакомства с ребенком из семьи иностранных граждан, предоставления информации о себе и своем классе или предмете, а также чтобы узнать об истории семьи ребенка, ее потребностях и предпочтениях в общении. Каждый ребенок уникален, его семья может сменить место проживания по разным обстоятельствам, у детей может быть разная история успеваемости, форм обучения. При необходимости и наличии возможностей воспользуйтесь помощью переводчика для преодоления языкового барьера. Это могут быть другие учителя или родители других детей.

2. Вовлекайте других обучающихся для оказания помощи новому обучающемуся в адаптации в пространстве новой школы, ознакомления с расположением различных помещений образовательной организации (кабинетов, библиотеки, спортивного зала и др.), заочного представления директора образовательной организации, завучей и некоторых педагогов.

¹⁹ Хухлаев О. Е., Ткаченко Н. В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 33–44. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

²⁰ Навигатор для работы с детьми с опытом миграции. Сборник статей. Под ред. Н. Бысик. Электронный ресурс URL: <https://ioe.hse.ru/data/2020/02/28/1560667670/Navigator-1.pdf>

²¹ 6 Ways Teachers Can Welcome Immigrant Students & Their Families URL: <https://www.weareteachers.com/welcome-immigrant-students/>
Five ways to help migrant children settle in your class
<https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/nov/22/five-ways-to-help-migrant-children-settle-in-your-class>
<https://www.theeducator.com/6-ways-to-implement-a-real-multicultural-education-in-the-classroom/>

3. Включите разнообразие в программу вашей дисциплины, уделив особое внимание вкладу людей из различных культур, одновременно делая акцент на общих ценностях, таких, например, как трудолюбие, семья, достоинство, безопасность. Для ребенка из семьи иностранных граждан может оказаться очень важным «увидеть» себя в учебной программе.

4. В процессе обучения поощряйте различные формы сотрудничества детей из семей иностранных граждан и других детей. Например, для работы в группах можно объединять обучающихся с разными трудностями, например, обучающегося с трудностями в выполнении задания и обучающегося – ребенка из семьи иностранных граждан с трудностями в понимании языка обучения.

5. Постарайтесь избежать низкого уровня оценивания академических знаний вследствие недостаточного овладения обучающимся из семьи иностранных граждан языком, на котором осуществляется обучение.

6. Предоставьте ресурсы для родителей, которые помогут им понять организацию образовательного процесса, их права и обязанности, возможности участия в образовательном процессе. Исходите из того, что родители – иностранные граждане имеют положительные намерения и готовы сотрудничать с вами и образовательной организацией. Но в некоторых культурах родители не участвуют в школьных делах, если их об этом не попросит педагог.

7. Помните о своих возможных предубеждениях. Постарайтесь изучить свои собственные культурные убеждения, ценности и предубеждения, а затем познакомьтесь с ценностями, традициями, стилями общения, предпочтениями в обучении, вкладом в общество и моделями взаимоотношений обучающихся – детей из семей иностранных граждан.

Раздел 3.

Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям: рекомендации для педагога-психолога

3.1. Обеспечение психологической поддержки всех участников образовательных отношений в рамках создания дружелюбной школьной среды

Одной из важнейших задач педагога-психолога образовательной организации является оказание поддержки педагогическому коллективу – участникам создания дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией, детей из семей иностранных граждан.

Наибольшая трудность для педагога при обучении таких детей – это создание адекватных условий для их обучения. Возникает вопрос: каким образом выстраивать учебный процесс, чтобы он проходил в комфортных, спокойных, безопасных и бесконфликтных для ребенка условиях? Как осуществлять взаимодействие с родителями обучающихся, чтобы оно было продуктивным, позитивно направленным?

При этом надо исходить из того, что стандартная структура урока, в соответствии с клинико-психологической и психолого-педагогической спецификой каждого конкретного ребенка может претерпевать серьезные изменения.

В рамках разработки индивидуального образовательного маршрута обучающихся педагогом-психологом могут быть реализованы следующие направления работы:

1. Психолого-педагогический консилиум. Построение индивидуального образовательного маршрута для обучающегося в соответствии с его клинико-психологической и психолого-педагогической картиной развития.

В данном разделе будут определены задачи консилиума по разработке индивидуального образовательного маршрута для обучающихся в соответствии с особенностями конкретного ребенка. Установлен состав консилиума. Описаны этапы работы консилиума по анализу особых образовательных потребностей детей, тенденций в динамике их психической работоспособности, выявлении того дидактического материала, который будет интересен учащемуся, нести в своем содержании предметное и метапредметное знание, развитие эмоционально-волевой регуляции, памяти, мышления. В рамках коллегиального решения будет разработан индивидуальный учебный план (далее ИУП), включающий направления внеурочной деятельности. В соответствии с ФГОС для каждого конкретного обучающегося в рамках части образовательной программы, предлагаемой (формируемой) образовательной организацией, может быть выбран предмет, в наибольшей степени отвечающей его особым образовательным потребностям.

2. Психолого-педагогическое сопровождение реализации индивидуального образовательного маршрута.

В данном разделе описывается процедура перевода обучающегося на индивидуальный учебный план в условиях целостного образовательного процесса без исключения ребенка из него. Дется алгоритм проектирования психодидактического компонента дружелюбной образовательной среды на уроке. Представлена индивидуальная технологическая карта урока, разработанная для конкретного обучающегося, учитывающая его клинико-психологическую и психолого-педагогическую специфику. Описаны рекомендуемые психолого-педагогические технологии обучения.

3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с СДВГ, дислексией/дисграфией, из семьи иностранных граждан в рамках социальной адаптации и интеграции в образовательное пространство школы, класса.

Проектирование социального компонента (формирование межличностных отношений в классе, создание благоприятного психологического климата и т.п.) дружелюбной образовательной среды. Использование технологий медиации (восстановительных технологий) для построения дружелюбной образовательной среды.

4. Работа с педагогическим коллективом.

Повышение профессиональной компетенции педагогов по обеспечению дружелюбной образовательной среды в урочной и внеурочной деятельности. Описание требований к профессиональным и личностным качествам педагогов при работе с детьми с СДВГ, дислексией/дисграфией, из семей иностранных граждан.

Практические рекомендации по организации взаимодействия педагога-психолога с участниками образовательных отношений при работе с детьми целевых групп в общеобразовательной организации

1. При организации и проведении просветительской работы:

- взаимодействие в позитивном ключе (эффективный диалог), исходя из понимания реальной ситуации, с учетом степени заинтересованности родителей ребенка во взаимодействии;
- индивидуализация просветительской работы в целях поддержания позитивного уровня восприятия информации, учитывая ее «адресность» и конкретику;
- соответствие просветительского материала реальным запросам детей, родителей, специалистов и ресурсным возможностям;
- ориентация на зону ближайшего развития, на инициацию и укрепление субъектной позиции по отношению к учебной деятельности;
- практикоориентированность просветительской работы, с учетом квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения в

образовательной организации, и возможность привлечения дополнительных (сторонних ресурсов).

2. При организации и проведении консультационной работы:

- единая стратегия взаимодействия и требований к ребенку со стороны специалистов психолого-педагогического сопровождения, соответствующая его запросам и запросу родителей, основывающаяся на индивидуальных психофизических особенностях и возможностях, **а не на недостатках или отклонениях**;
- последовательность в определении зон ответственности за конкретное направление работы и оценку ее результативности, ознакомление с результатами совместной работы всех специалистов и родителей ребенка.

3. При организации и проведении диагностической работы:

- опираться на установление дружелюбных взаимоотношений с самим ребенком, обеспечить позитивный настрой;
- планировать и организовывать работу с позиции поиска эффективных технологий сопровождения, а не с позиции «установления диагноза»;
- обеспечить информированность родителей о целесообразности и необходимости диагностической работы, с гарантией конфиденциальности результатов исследования и разъяснительную работу;
- опираться на рекомендованные профессиональным сообществом диагностические методики, предназначенные для данной категории детей и позволяющие отслеживать эффективность сопровождения и коррекции в динамике (даже незначительной), результаты которых доступны для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение;
- ориентироваться на достижения современной науки и психолого-педагогической практики при выборе конкретного диагностического инструментария, организуя межведомственное взаимодействие и взаимодействие специалистов профессиональных сообществ.

4. При организации и проведении профилактической работы;

- ориентировка всех специалистов, осуществляющих сопровождение на внутренний психологический комфорт, отвечающий параметрам дружелюбности к обучающимся целевых групп;
- взаимоподдержка специалистов образовательной организации, осуществляющих сопровождение детей целевых групп в организации и проведении профилактических мероприятий, оценке их эффективности и подборе оптимальных форм проведения с учетом контингента обучающихся и характеристик дружелюбности среды в образовательной организации;

- приоритетным во взаимодействии считать коммуникативную удовлетворенность детей, их эмоциональный комфорт и положительное восприятие.

5. При организации и проведении коррекционно-развивающей работы;

- опора на стратегии отношения окружающих ребенка в семье и учебном заведении с позиции индивидуализации и самооценности ребенка, испытывающего потребность в помощи взрослых;
- отсутствие «неэффективных запретов»; правила и ограничения применяемые в коррекционной работе должны быть четко сформулированными, продуманными, согласованными, нормированными.

6. При содействии в создании условий для реабилитации:

- комплексный подход и объединение ресурсов медицинских специалистов, специалистов психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации и специалистов организаций социального обеспечения.

Технология организации взаимодействия субъектов образовательных отношений в процессе оказания индивидуальной помощи детям целевых групп: форсайт-сессия

Одной из эффективных технологий поддержания взаимодействия участников образовательного процесса является форсайт-сессия. В рамках работы форсайт-сессии участники (педагоги, родители), пробуют расширять не только свои ресурсы и возможности, но и находят пути по созданию эффективной системы взаимодействия с участниками образовательных отношений.

Данная технология поможет создать не только продуктивную и творческую атмосферу среди участников, но и способствует в дальнейшем поддержке дружественной обстановки в коллективе педагогов, при взаимодействии с родителями, формированию атмосферы доверия, сотрудничества и дружелюбия, повышению качества сотрудничества и взаимодействия педагогов с родителями, а также с учащимися.

Технология форсайт-сессии апробирована и регулярно проводится среди участников образовательных отношений (педагоги, родители) в образовательных организациях²².

Работа проходит в подгруппах, в несколько этапов. Каждый этап обсуждается в общем круге.

1 этап: Обсуждение: педагог как ресурс для образовательного учреждения:

²² Афанасенкова Е.Л., Миронова М.О. «Форсайт сессия как инновационная технология актуализации профессиональной самореализации молодых педагогов» //«Высшее образование в современном мире: история и перспективы: коллективная монография Том 2 / Сост., ред. М.В. Бахтин. – М.: Энциклопедист-Максимум, 2022.

- педагог как ресурс для администрации ОУ
- педагог как ресурс для педагогического коллектива
- педагог как ресурс для учащихся
- педагог как ресурс для родителей

Комментарий: Ресурсное взаимодействие является наиболее эффективным способом взаимодействия в образовательной среде.

2 этап: Задание: посмотреть на других субъектов образовательной организации как ресурс для себя.

Участники форсайт–сессии в режиме технологии «мозговой штурм» должны представить свое понимание следующих аспектов: «Для Вас – педагога, в чем выступают ресурсом:

- 1) администрация образовательного учреждения;
- 2) педагогический коллектив;
- 3) обучающиеся (дети и подростки);
- 4) родители (семьи в целом);
- 5) педагог-психолог?».

3 этап: Упражнение: всем участникам предлагается сформулировать и представить на группу: Что значит «Ресурс» и «ресурсное взаимодействие».

Комментарий: Несмотря на достаточно высокий ресурс, в работе педагога есть риски, которые не позволяют ему максимально реализовываться в профессии, те риски, которые так или иначе, негативно влияют на качество его профессиональной деятельности. Это риски, которые осложняют профессиональную деятельность, мешают эффективной профессиональной самореализации.

По мнению по М.Е. Давыдовой и О.Б. Капичниковой, это то, «что предполагает потери, ущерб, вероятность которых связана с наличием неопределенности, возможным отклонением от цели». Но при этом, авторы указывают, что риск «может быть конструктивным, если человек готов ему противостоять, открывая в себе новые возможности и получая желаемый результат, который был бы недостижим вне зоны риска», он «побуждает человека самоорганизовываться и самосовершенствоваться, получая полезные знания».²³

4 этап: Участники форсайт–сессии в форме свободной дискуссии обсуждают и письменно фиксируют риски, которые так или иначе могут негативно повлиять на качество их профессиональной деятельности, риски, которые осложняют профессиональную деятельность, затрудняют выстраиванию дружественной обстановки в среде обучающихся, а также в педагогическом коллективе и затем коротко прокомментируют свои записи.

Задание 1. По подгруппам сформулировать риски:

- 1 подгруппа. Личностные риски (психологически обусловленные).
- 2 подгруппа. Социальные риски.
- 3 подгруппа. Административные риски.

²³ Давыдова М.Е., Капичникова О. Б. «Сущность и классификация педагогических рисков» Общая педагогика, история педагогики и образования | Мир педагогики и психологии №11(16) Ноябрь, 2017 С. 23-28. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sushhnost-i-klassifikatsiya-pedagogicheskikh-riskov.html>

4 подгруппа. Семейные риски.

Задание 2. Проработать каждый риск как возможный ресурс

1. Личностные риски (психологически обусловленные) – личность как ресурс.

2. Социальные риски – социум как ресурс.

3. Административные риски – администрация как ресурс.

4. Семейные риски – семья как ресурс.

Комментарий: Ребенок, подросток одновременно является активным субъектом как педагогического, так и семейного взаимодействия, при этом семья – это первичная группа для него и, следовательно, и более значимая. Поэтому родителей и семью в целом необходимо воспринимать как партнеров и надежных союзников в работе педагога. Помимо этого, педагог может стать активным ресурсом для родителей в воспитании детей, а родителям предоставить возможность стать для них уникальным ресурсом в понимании детей, их особенностей для успешного обучения и воспитания.

Задание 3. Сформулировать возможности эффективного взаимодействия с семьей.

1. «Секрет идеального родительского собрания».

2. «Секрет активной работы родительского комитета».

3. «Секрет интересной для детей и подростков внеклассной работы как результата совместных усилий учителя и родителей». эффективную и продуктивную систему взаимодействия: «Родитель – Ребенок – Педагог – Ребенок».

4. «Секрет эффективной дружелюбной обстановки с опорой на семейный ресурс».

3.2. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям с СДВГ

Как уже было сказано выше, существуют две крайние позиции по вопросу лечения таких «недугов», как СДВГ: нейробиологическая, согласно которой симптоматику можно купировать исключительно медикаментозно и культурно-историческая, когда эффективно помочь справиться с СДВГ можно без лекарств, используя ресурс учебной деятельности. Педагог-психолог, работающий с детьми с разными проблемами и трудностями обучения, не имеет отношения к лекарствам и должен стараться исчерпать ресурс психолого-педагогической помощи.

Согласно **культурно-историческому подходу**, высшие психические функции развиваются в сотрудничестве ребенка и взрослого в совместной деятельности. Нарушения и задержка связываются с несовершенством способов деятельности ребенка и его взаимодействия со взрослым. Несовершенство способов – ключевые слова. Помощь ребенку заключается в том, что взрослые (к которым могут относиться и учителя, и родители, и психологи, и другие специалисты) помогают выработать способы действия и

тем самым вырастить в себе соответствующие способности. Вместо исправления «дефекта» в ребенке мы выстраиваем сотрудничество.

Приведем аргументы в пользу позиции, делающей акцент на приоритетности психолого-педагогической помощи. Мы выделили следующую цитату, потому что ее авторы – врачи. Эта фраза в тексте никак не комментируется, но нам она представляется важным аргументом в пользу того, что психолого-педагогические ресурсы далеко не исчерпаны: «Учителя обнаружили, что активность является наиболее эффективным способом «приструнить» синдром дефицита внимания у детей дошкольного возраста и школьников. Получив интересные занятия и адекватную нагрузку, школьники могут сидеть часами, не покидая рабочего места»²⁴.

С 1996 года, когда группа специалистов Института педагогических инноваций РАО начала проводить Летние школы для детей с особенностями развития и инвалидностью, им пришлось сталкиваться с различными категориями детей и учебных трудностей, в том числе с детьми с СДВГ. В Летние школы приглашались учителя, психологи, деятели культуры, которые имели практический положительный опыт работы с разными категориями детей. И их опыт служил убедительным доказательством того, что психолого-педагогическая работа с данной категорией детей может быть очень эффективной. Ярким, хотя, казалось бы, простым примером эффекта психолого-педагогической работы является Летняя школа в г. Сатке 2005 года.

Кейс

В одном из классов (второй класс, перешедший в третий) была замечательная пара близнецов – Тима и Дима. С классом работала учительница Лилия Николаевна и психолог-консультант В.К.Зарецкий. После урока Лилия Николаевна нередко говорила:

– А что мне с ними делать?

Проблема заключалась в том, что Тима и Дима во время урока не сидели спокойно за партами, как другие дети, а могли заниматься посторонними делами, могли оказаться под партами, ползать или ходить по классу, или же просто лежать на парте и ничего не делать. Правда, они так себя вели не всегда. Были моменты, когда они включались в работу, но это было редкой удачей для учителя.

Учитель: «Что же мне с ними делать?»

Психолог: «Рассматривайте их как барометр. Они же не все время под партой сидят. Иногда они сидят и занимаются, а потом оказываются под партой. Вот что Вы делаете такого, когда они сидят за партой и что Вы делаете такого, когда они сидят под партой?»

Договорились, что психолог будет обращать внимание, фиксировать очень внимательно действия учителя и реакции этих детей. Все занятия записывались на видео, поэтому можно было просмотреть все материалы и

²⁴ Бухтояров И., Куташов В.А., Шульга А.С. Современный подход к лечению СДВГ [Электронный ресурс]: Центральный научный Вестник. URL: <http://cscb.su/n/011701/011701001.htm>

разобрать каждую ситуацию, если что-то оставалось непонятным. На фотографиях можно видеть, как те же самые Тима, Дима в трех других ситуациях спокойно сидят и внимательно работают. Особенно интересно то, как они смотрят телевизор. На экране монитора идет видеозапись урока, который анализируется вместе с детьми. И эти ситуации подвергаются рефлексии. Когда стало очевидно и учителю, и психологу, что Тима и Дима могут работать только при условии, что они отчетливо понимают смысл того, что предлагается делать, что это представляет для них интерес и является трудным, но посильным делом, то они начали так увлеченно работать, что могли сидеть все четыре урока подряд в Летней школе – а это июль месяц – не вставая из-за парты. Просто, меняя учебники с русского языка на математику, с математики на шахматы, и никуда не выходя.

Еще одним эффективным подходом к коррекции симптомов СДВГ в условиях образовательного учреждения является **нейропсихологическая коррекция**.

Программа нейропсихологической коррекции составляется индивидуально для каждого ребенка. Приступая к коррекции, психолог на основании проведенного им обследования знает сильные и слабые звенья высших психических функций. Его стратегия направлена на организацию такой совместной деятельности с ребенком, которая при опоре на его сильные звенья позволяет «выращивать», втягивать в работу, развивать слабое звено. Иными словами, нейропсихолог выстраивает функциональную систему «взрослый – ребенок», где взрослый берет на себя выполнение функций слабого звена, но делает это постоянно, передавая все большую часть функций ребенку. Опираясь на теорию формирования высших психических функций Л. С. Выготского (1983) и ее дальнейшую разработку в отечественной психологии (Гальперин, 1967), нейропсихолог организует передачу функций ребенку, меняя сложность заданий по следующим трем параметрам:

- от совместного под руководством взрослого действия к самостоятельному действию;
- от действия по внешней программе (инструкции психолога, наглядная программа) к действию по внутренней (интериоризованной) программе;
- от развернутого поэлементного выполнения и контроля действий к их свернутым формам.

Не менее важен для нейропсихолога и выбор материала. Как мы уже отмечали ранее, он должен быть ранжирован по сложности в соответствии с требованиями слабого звена:

- если отстает программирование, то по сложности программирования;
- если отстают пространственные функции, то по сложности пространственной организации.

И материал, и степень самостоятельности должны быть выбраны так, чтобы они, с одной стороны, позволяли требовать от ученика в данном задании больше, чем он мог в предыдущем, а с другой – давали возможность ребенку

(и взрослому) отступить от максимальных требований и выполнить задание в доступной для школьника форме. Для такого балансирования требований и помощи нужна весьма тонкая градация заданий по сложности, с тем чтобы педагог-психолог мог выбрать доступные сегодня и сейчас задания и степень своей помощи ребенку.

Кейс

В первый класс общеобразовательной школы поступил мальчик И., обративший на себя внимание буквально с 1 сентября. В анамнезе диагностированный синдром дефицита внимания и гиперактивности, передний открытый прикус, из-за которого И. произносил свистящие звуки межзубно. Адаптацию к новой для первоклассника среде осложняли два таких серьезных фактора, как переезд вместе с мамой в мае в Москву из региона, чему предшествовал эмоционально тяжелый для всех членов семьи развод родителей.

Несмотря на то, что логопедическое заключение И. не соответствовало «тяжелому нарушению речи», а желание заниматься присутствовало, школьным психолого-педагогическим консилиумом были рекомендованы индивидуальные логопедические занятия, так как высидев «в режиме подвига» обязательные уроки, И. истощался столь сильно, что даже микрогрупповой формат работы в первый учебный год был для мальчика непосильным. Помимо логопедических занятий И. посещал в школе проводимые психологом занятия с использованием приемов нейродвигательной коррекции.

Во втором классе по результатам логопедического обследования в письменных работах И., особенно в диктантах, отмечались дисграфические ошибки, относимые к группе регуляторных (по классификации Т.В. Ахутиной): пропуски букв и слогов, недописывание слов, потери точек в конце предложений. Проводимая в течение 2 и 3 класса логопедическая работа и продолжение работы с психологом помогли справиться с этими ошибками. После 3 класса, в связи с переездом, И. перешел в другую школу, но периодически обращался к моей коллеге-психологу за консультациями в индивидуальном порядке, логопедической помощи ему не требовалось. После 9 класса поступил в колледж, сейчас востребованный автомеханик.

3.3. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям с дислексией/дисграфией

Создание специальных условий для детей с дислексией/дисграфией выражается в особой организации образовательного процесса и формировании благоприятного психологически комфортного климата.

Особая организация учебного процесса включает в себя:

- применение адекватных потребностям и возможностям обучающегося современных технологий, методов, приемов и форм работы в соответствии с адаптированной или индивидуальной образовательной программой;
- адаптация содержания учебного материала к потребностям ребенка с дислексией, дисграфией;
- адаптация учебной и дидактической литературы, учебных материалов;
- использование адекватных возможностям обучающихся с дисграфией/дислексией способов оценки учебных достижений, результатов учебной и внеучебной деятельности.

В целях создания атмосферы эмоционального комфорта в учебной группе реализуется:

- формирование между обучающимися отношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;
 - формирование у обучающихся позитивной, социально-направленной учебной мотивации;
 - интеграция обучающихся, испытывающих трудности в обучении, в группе сверстников и школьном сообществе с помощью применения во время урока и внеурочных мероприятий интерактивных форм деятельности детей;
 - раскрытие творческого потенциала и самовыражения обучающихся в ходе внеклассной работы и участия в жизни класса и школы;
 - использование адекватных возможностям детей способов
- Рассмотрим несколько примеров.

Кейс

Ребенок: С., 1 класс

Кто обратился: мать

Запрос: очевидные трудности при овладении чтением и письмом, со слов матери «близится конец года, а С. читает побуквенно, пишет медленно, с трудом, не успевает за классом».

Из истории развития: С. из бихориальной биамниотической двойни (два мальчика), от второй беременности (есть старшая сестра), протекавшей с угрозой отслойки плаценты, дети родились в 35 недель в результате экстренного кесарева сечения в связи с угрозой жизни матери.

Раннее психомоторное развитие в норме, однако, в возрасте до трех лет отмечались аффективно-респираторные судороги при сильном испуге, ударе или падении. В шесть лет обратились к логопеду с запросом на постановку звука [Р].

Трудности, по словам мамы, начались, когда С. и его брат пошли в первый класс. С. с трудом запоминал зрительный образ букв, моторный образ (кинема) также вызывал трудности. Мальчик быстро уставал, терял внимание, жаловался на головную боль после уроков, которую связывал со школьным шумом. Мама заметила, что С. становится более замкнутым и неуверенным в себе, брат С. принял на себя роль его ассистента и «пресс-секретаря» в классе.

Медицинское обследование зрения и слуха показало сохранность данных анализаторных систем, невролог диагностировал синдром дефицита внимания (без гиперактивности), парез руки не подтвержден.

На логопедическом обследовании при изучении письма во всех вариантах диагностических проб (списывание с печатного и с рукописного текста, диктант) присутствовали ошибки моторного и зрительно-моторного характера, темп письма был низким, написание диктанта в виде текста ребенку было недоступно. Чтение побуквенное, с трудом сливает буквы в слоги. При этом мальчик любит, когда ему читают родители или старшая сестра, обладает достаточно широким кругозором, услышанный текст понимает хорошо, пересказ осмысленный, не механический, на вопросы по содержанию текста отвечает верно.

Рекомендации: По результатам консультации С. были рекомендованы логопедические занятия по коррекции дисграфии и дислексии.

Дальнейшее развитие: Мама посчитала необходимым перевести С. и его брата в частную школу с малым количеством детей в классе, где помимо уроков С. посещал занятия с логопедом. По рекомендации логопеда, С. до конца 3 класса писал только простым карандашом, учительница поддерживала мальчика в его «борьбе с ошибками», отдельно отмечая орфографические и дисграфические ошибки, причем не учитывала последние при оценивании текущих работ, давала возможность дописать на перемене то, что С. не успел во время урока. Что касается чтения, то С., наряду с логопедическими занятиями, быстро перешел на чтение «про себя», причем понимание прочитанного демонстрировал достаточно полное. Чтение вслух продолжало оставаться медленным и невыразительным.

К шестому классу в жизни С. произошло несколько перемен: так как возможности частной школы для продолжения логопедических занятий оказались исчерпаны, то С. вместе с братом перешли в государственную школу. Здесь особым островком успешности стала для него история, он много и охотно читал дополнительную литературу, а также поступил в художественную школу. На этом фоне мама констатировала качественный скачок в технике и темпе письма, однако письменные работы продолжали изобиловать уже орфографическими ошибками. Тем не менее, занятия с логопедом и учителем русского языка продолжались до конца 9 класс. С. успешно сдал ОГЭ по русскому языку и поступил в колледж своей мечты – получать профессию художника-мультипликатора.

3.4. Организация благоприятных психолого-педагогических условий развития и помощи детям из семей иностранных граждан

Одной из наиболее сложных и болезненных проблем современности является проблема миграции. Несовершеннолетний иностранный гражданин, прибывший на территорию Российской Федерации вместе с родителями требуют особого внимания со стороны специалистов, работающих с

несовершеннолетними. Из Ежегодных отчетов Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации мы можем констатировать, что за последние пять лет наметилась четкая тенденция к увеличению уровня преступлений, совершаемых иностранными гражданами в среднем на 0,3% ежегодно. При этом, на этом фоне тревожным фактом является рост числа несовершеннолетних иностранных граждан, вовлекаемых в новые сценарии преступной деятельности, для которых характерны антисоциальные акты демонстративного характера с трансляцией процесса правонарушения через социальные сети. Таким образом, сохраняет свою актуальность проблема развития в каждом субъекте Российской Федерации необходимой инфраструктуры и комплексного подхода для изучения феноменологии противоправного поведения несовершеннолетних иностранных граждан и обеспечения профилактики такого поведения.

Изучение природы противоправного поведения носит междисциплинарный, междисциплинарный и комплексный характер и связан, главным образом, с подростково-юношеским возрастом. Проблема факторов и рисков противоправного поведения охватывает широкий спектр проблем социально-психологического, психолого-педагогического, нейропсихологического, медицинского и криминологического – юридического характера.

Самым эффективным направлением в изучении причин, способствующих проявлению противоправного поведения у несовершеннолетних иностранных граждан, является комплексный подход, реализуемый посредством уровневых технологий профилактики.

Руководителю организации, директору при организации дружелюбной среды важно учитывать внешние и внутренние факторы, которые дифференцируются в зависимости: от возраста, пола, психического здоровья, национальности, этнической принадлежности, специфики поведения детей в определенном возрасте, нормативных потребностей их удовлетворения, критериев дружелюбной среды.

Внешние факторы влияющие на достижение результатов социокультурной адаптации в создании дружелюбной среды – местоположение школы (район), её статус, концепция, стиль управления и педагогического общения, наличие дополнительных программ работы с детьми мигрантов, условия образовательной среды, система воспитательной работы, традиции школы, количество классов с мигрантами, наличие системы дополнительного образования в школе, расположение рядом со школой учреждений культуры (кинотеатр, музеи, сельский клуб), торговый центр, спортивные сооружения, парки и скверы и т.д) и возможности сотрудничества.

Внутренние факторы дружелюбной среды к детям из семей иностранных граждан – это система межличностных отношений всех участников образовательного процесса, которая строится на доверии, взаимодействии, межличностных отношениях, психологическом климате, воздействии, установках и ценностях и их особенностях в каждом возрастном периоде.

Для педагогов-психологов (с учетом возраста детей, пола, психологических особенностей, проблем в обучении, длительности нахождения ребенка в группе или классе целевой группы) необходимо учитывать следующие факторы:

1. Информированность семьи мигранта, количество информации о стране миграции, о ее культуре, доступность, полезность информации, соответствие информации цели миграции;
2. Социальные навыки - развитость у детей мигрантов разного возраста навыков восприятия и построения взаимоотношений с окружающими;
3. Фактор "культурной дистанции" (отдаленности или близости культур) - общие характеристики новой культуры, быта, например, особенности пищи, одежды, жилища, экономики, транспортной системы, личных семейных и деловых взаимоотношений, в т. ч. с учетом половозрастной специфики;
4. Темпы адаптации детей из семей иностранных граждан:
 - тип культуры (традиционный или инновационный). Носители традиционных культур медленно проходят адаптацию к новой среде или вовсе игнорируют адаптацию, осознавая преимущества своей культуры;
 - характер проживания (концентрический или рассеянный). В условиях концентрического проживания темпы адаптации будут медленнее, поскольку сохраняется возможность поддерживать связи с прежней языковой и культурной традицией.

Несмотря на комплексность необходим учет индивидуально-личностных особенностей несовершеннолетнего иностранного обучающегося и в каждом отдельном случае рассмотрение причинно-следственной обусловленности отклонений от нормы. То, что в одном случае может быть первичным для возникновения противоправного поведения, например заболевание психиатрического спектра, в другом случае может стать следствием, например, негативного воздействия социальных факторов на несовершеннолетнего иностранного гражданина. При этом на первое место выходят следующие факторы, приводящие к риску возникновения противоправного поведения у несовершеннолетнего подростка:

- незнание или недостаточное владение русским языком;
- отсутствие мотивации у несовершеннолетних иностранных граждан и их родителей (законных представителей) на изучение русского языка, культуры, норм поведения принятых в российском обществе;
- отсутствие мотивации на участие в мероприятиях, досуговой и общественной деятельности, проводимых образовательными организациями в которых обучаются несовершеннолетние иностранные граждане;
- психологическое неблагополучие в том числе ограниченные возможности здоровья несовершеннолетних иностранных граждан.

Из-за увеличения количества мигрантов условия деятельности педагогов в образовательных организациях, а также специалистов органов и организаций системы профилактики безнадзорности и правонарушений

несовершеннолетних изменяются, это может отражаться на отношении к детям мигрантов, что в свою очередь может побуждать проявления у них различных форм противоправного поведения.

Противоправное поведение – деяние, нарушающее какие-либо нормы права (гражданского, административного, трудового, уголовного и др.). Несовершеннолетний, склонный к совершению противоправных деяний – несовершеннолетний, ранее нарушивший нормы гражданского, административного, трудового, уголовного и иного права, или находящийся в условиях, способствующих их нарушению. Поведение, проявляемое как противоправное в среде иностранных несовершеннолетних граждан по сути своей эпатажное (особенно в подростково-юношеском возрасте), а потому конфликтное; оно демонстративно и всегда основано на противоречиях, существующих в обществе, социальных группах, между личностями и, наконец, внутри самой личности.

Особенностью такого поведения является этническая неприязнь и распри, построенные на религиозной почве. Появляются всё новые виды противоправного поведения несовершеннолетних иностранных граждан: несовершеннолетние участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, сотрудничают с системным явлением организованной преступности. При этом часто наблюдаются проявления социально-психологической отчужденности и дистанцирования личности в следующих формах (по М. Симэ):

- бессилие – чувство своей неспособности контролировать события;
- бессмысленность – чувство непонятности, непостижимости общественных личных дел;
- нормативная дезориентация – необходимость прибегать для достижения своих целей к социально-неодобряемым (нравственно-неприемлемым) средствам;
- культурное отстранение – отвержение принятых в российском обществе ценностей и норм;
- самоотстранение – участие в действиях, которые не доставляют удовлетворения и воспринимаются как внешняя необходимость;
- социальная изоляция – чувство своей отверженности, неприязнь окружающих.

Исходя из данных видов и форм проявления неприемлемого поведения, рекомендовано осуществлять *профилактику стигматизации, самостигматизации и дискриминации в образовательной среде* по различным основаниям.

Недостаточно используются только ресурсы образовательных организаций, необходимо создание низкопороговых клубов, проведение уличной социальной работы как инструмента работы НКО, волонтерских объединений, содействовать включению в процесс интеграции несовершеннолетних иностранных граждан в российское общество посредством общения с деятелями культуры и искусства, известными

спортсменами, представителями молодежных движений и организаций, зарегистрированных в установленном порядке, представителей различных религиозных конфессий.

Критерии выбора диагностического инструментария для оценки успешности адаптации и социализации детей из семей иностранных граждан

Учитывая выделенные факторы, определяющие успешность взаимодействия педагогов, сопровождающих адаптацию и социализацию детей-мигрантов, традиционно применяются следующие диагностические методы: наблюдение, анкетирование, опросы, тестирование и т.п.

В случае осуществления наблюдения за деятельностью детей в различных ситуациях: учебной и внеучебной деятельности, желательно прибегать к методу обобщенных наблюдений, при котором наблюдения одновременно проводят несколько специалистов, результаты наблюдений впоследствии обобщаются. Это обусловлено особенностями самого метода наблюдения, при котором необходимо избежать пристрастности и эмоциональной окрашенности наблюдения. Кроме этого, фиксация результатов наблюдения во многом зависит от уровня профессиональной компетентности педагога-наблюдателя, его личностных качеств, а применение метода обобщенного наблюдения позволит избежать субъективности суждений и будет гарантировать объективные выводы.

Специалистам сопровождения необходимо помнить, что при подборе арсенала методик, они должны опираться на основные критерии, предъявляемые к диагностическому инструментарю:

- дифференциальные возможности тестов, раскрывающие диапазон выявляемых методикой различий;
- надежность методики, определяющая степень стабильности получаемых результатов;
- валидность инструмента диагностики, то есть соответствие методики и результатов исследования поставленным задачам;
- точность методики, понимаемая как способность реагировать на изменения измеряемого свойства, и позволяющая избежать ошибок в оценке;
- репрезентативность методики – соответствие тестовых норм выборки стандартизации тестовым нормам той популяции, на которой применяется тест.

Достаточно большую группу составляют проективные методики диагностики, однако их применение часто сопровождается риском появления ошибок интерпретации результатов, связанных как с ошибками специалиста, так и инструментальными ошибками. Для снижения подобных рисков рекомендуется давать испытуемым не одну, а несколько диагностических методик.

А для повышения достоверности любой методики, нужно использовать результаты в комплексе с дополнительной информацией об испытуемом.

Опираясь на практические разработки образовательными учреждениями программ сопровождения, можно выделить следующие методики, как успешно зарекомендовавшие себя:

- Общение, самооценка (тест Рене Жиля; методика В.Г.Щур «Лесенка»; проективная методика «Два домика», автор К. Фопель; методики диагностики межличностных отношений детей со сверстниками).
- Эмоциональное самочувствие (цветовой тест Люшера; тест на выявление уровня школьной тревожности, автор Б.Н. Филлипс; методика САН, авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай; цветодиагностика эмоциональных состояний, авторы Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд; рисунок семьи, методика М.Шварца на выявление ценностей)
- Языковая адаптация (методика Т.А. Фотековой)
- Знания о странах, культурах, государственных символах (методика разработана Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой)

Предложенные методики могут также выборочно применяться для диагностики в младшем школьном возрасте, и в соответствии с целью исследования данный перечень может быть дополнен или изменен, но важно сознавать, что выбор методик диагностики осуществляется в соответствии с индивидуальными, личностными, возрастными особенностями диагностируемого ребенка и профессиональными качествами специалиста, осуществляющего диагностическую процедуру.

Уровни и этапы психолого-педагогического сопровождения адаптации и социализации детей-мигрантов

Процесс создания дружелюбной среды, несомненно, должен носить именно междисциплинарный характер, поскольку требует разработки комплекса мер включает меры психологической, педагогической, социальной, правовой, медико-социальной поддержки детей и родителей из числа мигрантов. Это в свою очередь диктует необходимость разработки четкого алгоритма взаимодействия администрации учреждения и педагогического коллектива для успешной адаптации детей-мигрантов.

Психологическая поддержка позволит осуществить диагностику эмоциональной сферы учащихся, оценить актуальный уровень социальной адаптации, коммуникативной компетенции, учебной мотивации, что позволит не только максимально эффективно и адресно оказать психологическую помощь, но и определить приоритетные направления взаимосвязанных видов комплексной поддержки детей и их родителей в полиэтнической среде.

Тесное сотрудничество педагога-психолога с социальным педагогом также призвано своевременно оказывать кризисную помощь детям из числа семей не только трудовых мигрантов, но и из числа беженцев. В настоящее время в образовательные учреждения различных уровней образования происходит распределение детей из ДНР и ЛНР, беженцев из зон боевых действий других регионов, порядок их приема в учреждение и психолого-педагогического сопровождения организация регулирует локальными нормативными актами, а в особенных случаях для оказания экстренной

психолого-педагогической помощи привлекает других специалистов смежных ведомств.

Рекомендуемые мероприятия: проведение индивидуальной диагностики эмоционального благополучия ребенка, групповой диагностики межличностных отношений в детском и подростковом коллективе, соответствующие возрасту, диагностики семейных и детско-родительских отношений, информирование об учреждениях, оказывающих психологические услуги (месте их нахождения и графике работы), индивидуальных и групповых консультаций для родителей из числа мигрантов, информирование родителей об особенностях адаптации каждого ребенка в понятной для них форме, беседы с детьми, коррекционные и развивающие занятия, тренинги по вопросам развития толерантного отношения и командообразования.

Педагогическая поддержка заключается в организации образовательного пространства таким образом, чтобы помочь детям, недостаточно хорошо владеющих русским языком, эффективно воспринимать учебный материал. Индивидуальный подход позволит выяснить актуальный уровень владения русской устной и письменной речью и позволит расширить границы обучения за счет внеклассной деятельности. Учеников можно привлечь к подготовке материалов для классных часов, выпуска стенгазет, участия в викторинах, конференциях и концертах. Сбор материалов и проведение этих мероприятий самостоятельно или с помощью педагогов и родителей позволят эффективно решать задачи по овладению русским языком.

Целесообразно, учитывая индивидуальные особенности обучающихся, внедрять в практику работы адаптированные методики преподавания русского языка, как иностранного.

От обучения невозможно отделить воспитание, их тесная взаимосвязь обусловлена несомненной общностью культурных традиций в недавнем прошлом многонационального государства, что позволяет, решая задачи развития толерантного отношения в поликультурной среде, успешно реализовывать с учащимися проектную деятельность по изучению фольклора, культурных традиций, художественно-эстетического наследия разных народов.

Рекомендуемые мероприятия в общеобразовательной организации: проведение диагностики и оценка реального уровня владения устной и письменной речью, беседы, индивидуальная работа, направленная на повышение уровня владения русским языком – дополнительные занятия по преподаванию русского языка, как неродного, применение вариативных форм обучения, привлечение детей к участию в проектной деятельности по ознакомлению с традициями и многонациональной культурой полиэтнической среды детского и подросткового сообщества, участие в конференциях, семинарах, экскурсиях, олимпиадном движении, викторинах, в том числе в дистанционном формате, организация и других массовых форм внеклассной деятельности, привлечение детей к участию в различных объединениях дополнительного образования, проведение бесед и

консультаций с родителями, привлечение их к сотрудничеству, активное взаимодействие с социальными партнерами образовательного учреждения.

Социальная поддержка направлена на сбор и систематизацию информации об учащихся, имеющих «миграционную историю», и в том числе о тех, кто особенно нуждается в социальной помощи, выявление лиц из числа мигрантов с девиантным и асоциальным поведением, осуществление профилактической работы в ученической среде и среди родителей.

Рекомендуемые мероприятия в общеобразовательной организации: социологические опросы и анкетирование родителей и детей, диагностическая работа, в т.ч углубленная диагностика социальной ситуации развития детей, общие и классные собрания родителей, групповые и индивидуальные консультации, беседы, лекции, конференции, посещение семей учащихся, оформление стендов, размещение тематической информации на сайте образовательной организации, оформление выставок работ учащихся.

Правовая поддержка выражается в защите прав и интересов детей, в предоставлении им информации об их правах и обязанностях.

Рекомендуемые мероприятия в общеобразовательной организации: просветительская работа может быть представлена оформлением стендовой информации, проведением тематических уроков и классных часов, бесед, консультаций, круглых столов, викторин, творческих выставок, лекториев с учащимися.

Медико-социальная поддержка должна осуществляться не только в контексте сотрудничества с организациями здравоохранения по вопросам контроля по оказанию врачебной помощи, но и в случае, если ребенок-мигрант имеет статус «ребенок с ОВЗ», должна соответствовать нормативно-правовому регламенту.

Раздел 4.

Рекомендации по включению родителей в формирование дружелюбной образовательной среды

4.1. Дружелюбная школьная среда глазами родителей

Дружелюбная школьная среда для гиперактивных детей с дефицитом внимания – какой ее представляем мы, их родители? В этой главе собраны наши советы, пожелания и наблюдения. И мечты – какой бы хотелось видеть Школу, дружелюбную к детям с СДВГ. Данные получены на основе многолетних наблюдений и анализа информации с форума родителей детей с СДВГ <https://www.sdvg-deti.com> и опросов, проведенных на форуме и в соцсетях МООР «Импульс» – общественной организации, объединяющей родителей детей с СДВГ. В тексте цитируются участники анонимных опросов.

«Нужна школа, позволяющая помимо приобретения знаний максимально сберечь психическое и неврологическое здоровье ребёнка, спокойно дорасти до сознательной учебы, не отбив к ней охоту при этом»

Статусы и образовательная траектория

В настоящее время образовательный путь ребенка с проблемами здоровья и развития зависит от статусов – ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) или инвалидности. Дети без статусов, присваиваемых лишь ряду утвержденных нозологий, выпадают из системы помощи и коррекции. Решение проблемы мы видим в уходе от системы статусов и возможность при разработке образовательного маршрута и коррекции исходить из особых образовательных потребностей (ООП) каждого конкретного ребенка.

Образование специалистов

«Начинать надо с подготовки учителей начальных классов и старшей школы. Ребенок с СДВГ – это не синоним плохого воспитания»

Чаще всего родители упоминают необходимость:

- специальных курсов и дополнительной подготовки для педагогов и психологов;
- консультирования и супервизии для педагогов и психологов;
- обучения для корректной коммуникации с родителями;
- современных и доступных всем специалистам методик/технологий преподавания для детей с СДВГ;
- алгоритмы работы по каждой из нозологий и инклюзивному составу классов или групп детского сада;
- не одного психолога на образовательный комплекс, а трех: для начальной, средней и старшей школы, со специализацией по возрастам и возможностью проводить индивидуальную работу с детьми;

- ввести в школах должность тьютора или помощника учителя и принять его профессиональный стандарт;
- горячей линии для онлайн консультирования педагогов специалистами – психологами, дефектологами, логопедами, медиаторами и т.д.;
- налаженном и доступном семейном и педагогическом консультировании для родителей.

Взаимодействие школы с родителями было бы более продуктивным и бесконфликтным при введении должности омбудсменов по СДВГ; повышении правовой грамотности родителей, педагогов и администрации образовательных организаций; правовой, психологической, медиативной и консультативной поддержке обеих сторон в случае конфликтных ситуаций; психологической поддержке при родительском и педагогическом выгорании; независимой и работающей службе медиации: «Школьная медиация, может работать, когда конфликт ребенок-ребенок, родитель-родитель».

Учебный процесс

«Самое, наверное, главное – готовая работать с нашими детьми школа, и – мудрый, добрый, любящий детей, и знающий о проблеме СДВГ учитель»

«И главное – учитель. Даже так – УЧИТЕЛЬ!!! По-настоящему любящая детей, добрая, мудрая, готовая по 20 раз за урок подойти, погладить сына за плечо и вернуть к уроку. Дающая переписать после урока в одиночестве контрольную из-за дурацких ошибок по невнимательности. Устраивающая классные часы, на которые сын приводил любимую дрессированную собаку и выступал с нею – для повышения его авторитета»

«Заберите своего неудобного ребенка – просто самый доступный вариант (критерии результатов оценивания детей должны быть шире, чем оценки знаний). Учить всех. Каждого на том уровне, который ЕМУ доступен. И сравнивать прогресс от занятий у данного ученика с тем, который был некоторое время назад. А не со среднестатистическим»

Особенно часто отмечают родителями необходимость:

- специально обученных работе с СДВГ детьми педагогов, знающих проблематику, методы и практические приемы работы;
- учета при составлении учебных программ необходимости более явного прикладного наполнения учебных дисциплин, возможность вести электронные конспекты, увеличения предметной и профориентационной деятельности
- при невозможности очной коррекционной работы психолога, дефектолога, логопеда, например, в удаленных или малокомплектных школах, получать занятия онлайн, разработать законодательную и методическую базу для таких удаленных занятий;

- специалиста, который учил бы детей планированию дня и организации пространства;
- возможности индивидуальных занятий с учителем;
- дополнительного выходного дня среди недели и возможность брать без справки дни для дистанционного/домашнего обучения (в периоды обострения, когда ребенку необходим перерыв);
- дежурного тьютора в начальной школе в помощь педагогам и дежурного тьютора на переменах;
- увеличения видео, аудио, кинестетических материалов, так как среди детей с СДВГ значительное число дисграфиков, дислексиков, для них надо вводить альтернативные программы и оценивание, для каждого дефицита должен быть прописан свой подход и система отслеживания результата;
- двух комплектов учебников и канцелярских принадлежностей, один в классе, второй дома;
- в зависимости от особенностей ребенка получения дополнительного времени на экзаменах или проведения экзамена в отдельном помещении, без отвлекающих внимание факторов;
- возможности пересдать, дописать работы на отметку во второй половине дня, возможности написать несколько коротких контрольных (на четверть урока) вместо одной длинной – на весь урок – и переписывать контрольные без отвлекающих факторов, так как обедненная среда решает много проблем с концентрацией внимания;
- запрета телефонов на уроках и переменах;
- уменьшения объема домашнего задания и требований к чистописанию;
- безоценочной системы для уроков типа физкультуры, рисования, музыки и труда, переведя их в факультатив;
- фиксированного начала учебного дня для СДВГ детей, без «плавающего» начала вторых смен;
- размещения на первой парте в классе и среди не отвлекающихся, прилежных учеников;
- сокращенных уроков по 30 или 40 минут в зависимости от возраста детей, перемен на 5 минут длиннее, наполнения класса не более 15 человек, возможности делить классы на подгруппы по некоторым предметам, разделения детей по принципу скорости восприятия и количества повторов;
- возможности писать карандашом и стирать, разрешать ручки со стираемыми чернилами, тетради в узкую линейку, если ребенок не может перейти на широкую, увеличенный шрифт и четкие иллюстрации, особенно если СДВГ идет за руку с дислексией и дисграфией;
- учителям обязательно выкладывать домашние задания в электронном журнале, они должны быть всегда доступны для учеников и родителей, то же для расписания мероприятий, но минимум на неделю вперед;
- отсутствие «красной ручки», красный цвет вызывает оппозиционную реакцию, применение метода «зелёной ручки».

Образовательная среда

«Принимающая среда: когда учителя видят не недостатки, а пытаются разглядеть достоинства и развить их»

«Школа, где все доброжелательны, улыбчивы и никогда на детей не орут и не ругают, относятся к ним с добротой и уважением. Вот чтобы реально было запрещено повышать на детей голос и показывать негатив, даже когда делают выговор»

Самые частые советы и правила:

- четкая, реалистичная, выполнимая и доступная для понимания по возрастам система правил для детей, с конкретными поощрениями и «штрафами»;

- работающая, доступная и понятная детям система антибуллинг с горячей линией, развитие предмета Школьная конфликтология и системы медиации, внеурочная работа с детьми по теме инклюзии и антибуллинга;

- обязательная работа учителя по формированию дружелюбной атмосферы в детском коллективе и неприемлемости буллинга в любом его проявлении;

- четко прописанный алгоритм действий любому сотруднику школы или детского сада при возникновении экстренных проблем во взаимодействии с ребенком с СДВГ и другими нозологиями;

- психологические курсы для СДВГ-детей (работа с гневом, коммуникации с другими детьми и т.д.);

- обязательная работа с психологом;

- дежурный психолог, могущий забрать с урока или перемены и успокоить ребенка;

- безопасная среда – бытовое и архитектурное обустройство школ для обеспечения безопасности жизнедеятельности детей, учитывая особую импульсивность, подвижность, часто двигательную расторможенность и поэтому особую травмоопасность детей с СДВГ;

- наличие ресурсных зон, сенсорной комнаты с бассейном с шариками, сухим душем, мягкими антистрессовыми игрушками, спокойной музыкой и т.п.;

- внимание о соблюдении законодательства РФ о защите информации в части запрета на распространения информации о медицинских диагнозах и обсуждение диагнозов на родительских собраниях и в родительских школьных чатах в социальных сетях;

- система «старших товарищей», «Когда к ребенку с СДВГ прикрепляется ребенок-волонтер из более старшего класса. Они обычно делают какие-нибудь совместные проекты-поделки, разговаривают, иногда вместе ходят в столовую. Дети с СДВГ очень часто не имеют никаких друзей, и эта программа

может помочь им почувствовать себя включенными в школьную среду и менее одинокими»;

- более широкое внедрение системы наставников <https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/prilozhenie/>;

- позволять сидеть не на стуле, а на фитбол-мяче, во время ответов пользоваться снимающими напряжение предметами – игрушками-антистрессами, позволять делать тайм-ауты при перегрузке, возможность выбора парты (стоячая парта конторка);

- в классе – температура по СанПиН и влажный воздух; жалюзи, чтобы не раздражал яркий свет; парты и стулья не скрипят; вода в кулере, водный режим важен для успокоения и регулирования перегрева; удобные часы, чтобы наглядно было видно время, возможно песочные или таймеры, который визуально отображают течение времени;

- на перемене – организованная подвижность, а не настольные игры и тишина в классе;

- школьные линейки по параллелям и не дольше 15-20 минут.

Дополнительное образование

«Учи любого, вне зависимости от его ограничений. У каждого будет свой путь, свой старт и свой рекорд»

«Не выгонять, принимать и учить всех, кто хочет. Сейчас то мы ходим и ищем тренера, который ребенка примет. А надо, чтобы вообще таких вопросов не ставилось. Чтобы вообще не было людей в доп. образовании, которые ребенка могут не принять. Критерий в доп. образовании должен быть только один – желание ребенка этим заниматься или попробовать позаниматься. Попробовать имеют право все, кто хочет. Кто-то останется, кто-то уйдет сам потом — это нормально. Когда еще себя искать и пробовать новое, как не в детстве»

«Места для всех желающих. Сколько желающих – столько и мест. Никаких отборов, чтобы ребенка отсеять было нельзя, если он сам не захотел. Ответственность за нарушение педагогической этики в системе детского доп. образования. Секция и тренер для ребенка, а не наоборот»

«Надо иметь возможность уйти/перейти в начале/середине курса. У нас запись в большинство ЦДТ закрывается в начале сентября. И ребенком «досиживают» учебный год»

«Через госуслуги предлагаем список допов для детей в мае – июне с просьбой выбрать направление. С привязкой к региону и территории. Смотрим сколько хотят гимнастику, сколько танцы, сколько теннис, сколько футбол.

Под запрос населения открываем секции к сентябрю, дети записываются и занимаются»

Итогом приведу цитату участницы обсуждения дружелюбной школьной среды для СДВГ-детей: «Все вышеперечисленное благополучно скажется не только на детях СДВГ, но и на всем учебном процессе – снизит нервные затраты учителя и градус конфликтности в классе, повысит учебную мотивацию детей с СДВГ и, возможно, уровень принятия такого ребенка коллективом. И рассматривать данные мероприятия необходимо не как «затраты» на удобства определенной части школьников и их родителей, а именно как инвестиции в «проблему», от которой зависит многое – от атмосферы в классе до рейтинга учителя и школы».

От решения «проблемы» глобально зависит судьба всего будущего поколения, так как, согласно неумолимой статистике, детей с СДВГ становится все больше и больше.

4.2. Меры поддержки родителей (законных представителей) обучающихся – участников создания дружелюбной образовательной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей иностранных граждан

Развитие ключевых компетенций родителей через их вовлечение в образовательное пространство школы

Сегодня остро стоит вопрос о государственной поддержке семьи, восстановлении ее многоуровневых функций в новых общественно – экономических условиях, что отражено в ряде документов: ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», «Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

В то же время, анализ современной ситуации свидетельствует, что высокое развитие информационных технологий и информированность населения «обо всём» соседствует с низким уровнем развития родительской компетентности. Особенно это касается тех семей, дети которых относятся к категории детей с особыми потребностями. В их числе дети с СДВГ, дислексией/дисграфией и дети из семей иностранных граждан.

Участники 15-го Саммита психологов в Санкт-Петербурге в 2021 году обозначали риски во взаимоотношениях родителей с детьми с особыми потребностями:

- постоянная критика ребенка;
- унижение, оскорбление, запугивание ребенка;
- непринятие особенностей ребенка и, как следствие, игнорирование его потребностей;
- завышенные ожидания;

- снижение основной функции семьи в безопасности, эмоциональном общении и подмена ее материальным обеспечением;

- мода на сверхзанятость ребенка.

Все вышеперечисленное – свидетельство снижения общей компетентности родительства, которое мы понимаем не только как способность родителей выполнять свои родительские функции, но и как систему знаний, умений, навыков и установок, которые обеспечивают родителю эффективное взаимодействие с ребёнком. Причина зачастую состоит не в том, что родители не хотят, а в том, что они не знают, как правильно взаимодействовать со своим ребенком, особенно если это ребенок с особыми потребностями.

Таким образом, на современном этапе важнейшей задачей взаимодействия семьи и школы становится задача повышения родительской компетентности.

В работе с родителями детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан акцент делается не столько на формы работы, так как они не отличаются от работы с другими родителями (беседа, собрания, родительские клубы, совместные мероприятия и т.д.), сколько на содержание и более активное вовлечение родителей в образовательное пространство школы.

В выстраивании данного взаимодействия необходимо учитывать особенности самого родителя ребенка с особыми потребностями. Родитель ребенка с особенностями переживает кризис и, согласно теории переживания кризиса (Э. Кюблер-Росс), данное состояние имеет свою динамику и свои стадии развития:

1. Страх, шок, растерянность и даже беспомощность.

2. Отрицание. Эта стадия проявляется по-разному: кто-то не хочет признавать особенности ребенка, кто-то признает проблему, но при этом перекладывает ответственность в ее решении на других.

3. Депрессия. Наступает после осознания и понимания проблемы своего ребенка.

4. Принятие, осознание происходящего и готовность прикладывать усилия по разрешению ситуации.

На какой бы из вышеперечисленных стадий ни находился родитель, педагогам и специалистам образовательных организаций необходимо так выстраивать свою работу, чтобы родитель почувствовал поддержку и уходил с так называемым «ресурсом». Любое взаимодействие с должно проходить под лозунгом: «Помощь родителю есть помощь ребенку».

Зачастую семьи детей иностранных граждан оказываются носителями интолерантного поведения, то есть оказываются неготовыми к выстраиванию диалоговых отношений и успешных коммуникативных практик в мультинациональном родительском коллективе. Следовательно, на этом фоне и отношения «ребенок-ребенок» имеют ряд сложностей, обусловленных стереотипным сознанием, слабым культурным фоном, низкой мотивацией к получению образования, социальному взаимодействию, принятию ценностей

другой культуры. Модели поведения родителей считываются и перенимаются детьми на безусловном уровне.

Вовлечение родителей детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан в пространство школы помогает сформировать у них толерантность и мотивированность на дружественную среду образовательной организации, проводится постепенно, ненавязчиво, но с большой заинтересованностью и доброжелательностью со стороны педагогического коллектива.

Какая бы форма работы не была выбрана, родители должны получить не только знания и умения по взаимодействию со своими детьми, оказанию им поддержки, но и получить собственный опыт преодоления стресса и совладания с тревожностью.

Остановимся на некоторых формах работы, которые способствуют вовлечению родителей детей с особыми потребностями в пространство образовательной организации.

Совместная проектная деятельность помогает родителям прикоснуться к атмосфере современного образовательного процесса. Перечислим лишь некоторые проекты, реализация которых помогает сближению семьи и школы:

- Социокультурные проекты, связанные с репрезентацией этнонациональных повседневной культуры, организация с участием семьи выставок предметов быта той или иной культуры, культурных особенностей артефактов и т.п.

- «Подари улыбку миру». Реализация проекта заключается в конкурсе фотографий. Главное условие — запечатленный человек или группа людей должны улыбаться. Жюри, в состав которого входят ученики, учителя и родители, отбирают лучшие фотографии. Итогом может стать баннер (коллаж из фотографий), украшающий холл или вход школы.

- Проект «Правовая грамотность учеников, учителей, родителей». В течение 2-3 месяцев параллельно проводятся занятия по правовой грамотности для учителей, учеников, родителей. Занятия завершаются совместными тренингами, на которых участники учатся аргументировать свою позицию.

- «Школьная ассамблея». Участники — ученики, учителя, родители — обсуждают и принимают решение по какому-либо актуальному вопросу. Например, разрабатывают школьные правила и защищают свои проекты. Правила могут затем лечь в основу локального акта учреждения.

- Проект «Все мы разные... Вместе — ярче!», или День открытых дверей». Цель проекта — привлечь в школу родителей обучающихся, дать им возможность почувствовать ту атмосферу, в которой их дети проводят большую часть времени. В один из субботних дней родители приходят в школу и проживают этот день как ученики. Все в этот день по-настоящему: линейка, расписание (родители могут выбрать уроки), настоящие уроки, даже завтрак в столовой – как у детей. Завершить этот день можно совместным мероприятием – веселые старты, квиз или деловая игра.

– «Семейные ужины». В рамках традиционных родительских собраний не всегда возникает возможность обсудить проблемы и трудности детей, особенности детско-родительских отношений. Поэтому можно использовать такую форму работы с родителями и детьми, как проектная деятельность «Семейные ужины». Это особая форма взаимодействия между участниками, предполагающая отработку практических навыков в условиях семьи, взаимный обмен опытом, знаниями по проблемам развития и воспитания детей, способствующая углублению понимания и изменению некоторых жизненных представлений участников. Представим проект подробнее. На подготовительном этапе проекта проводится интервьюирование детей с видеосъемкой и последующим созданием видеоролика на тему «Моя семья». Следующим этапом становится подготовка раздаточного материала:

– книга для родителей «Через подростковый возраст», в которой собраны сведения и советы специалистов, помогающие наладить конструктивные отношения с подростком [<https://yadi.sk/i/5NaQAhEMCITokA>];

– папка с буклетами по темам «Начните разговор», «Секреты успешных семейных ужинов»;

– игра с разговорными карточками-перекладками по четырем категориям: начало разговора, вопросы родителей детям, вопросы детей родителям, делимся чувствами, мыслями и мечтами [<https://yadi.sk/d/p78A0JjEVmNmCw>].

Раздаточный материал готовится по количеству родителей — участников проекта и дарится им на первом «Родительском ужине». Затем проводится серия Родительских ужинов – интерактивных родительских собраний и параллельно проводятся тренинги для детей. Завершается проект совместным детско-родительским тренингом, на котором создается паспорт семьи. Подробнее данный проект описан в сборнике, вышедшем в издательстве Камчатского ИРО в 2020 г.²⁵

Перечисленные формы работы эффективны, но в тоже время требуют учета некоторых особенностей:

– необходимость профессионального и личностного развития самих педагогов;

– замена лекционных встреч с родителями занятиями в интерактивной форме;

– заинтересованность, доброжелательность педагогического коллектива и готовность к диалогу с родителями детей с особыми потребностями.

²⁵ Семья и школа: опыт сотрудничества и взаимодействия: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И. А. Соколова, А. А. Давиденко, Т. В. Ревенок, С. М. Локтева ; под общ. ред. А. А. Давиденко ; Николаевская СШ ; Камч. ИРО. Петропавловск-Камч. : Камч. ИРО, 2020. 74 с.

4.3 Практические советы для родителей

По каким показателям можно определить, готов ли ребенок к обучению в школе?

В настоящее время вопрос о психологической готовности дошкольников к школьному обучению остается актуальным. При завершении дошкольного образования ребенок должен обладать рядом качеств и характеристик, которые будут основой для его успешного обучения в школе. Эти способности можно описать так: самостоятельность, инициативность; любознательность, знания о себе и об окружающих; развитое воображение; возможность сосредотачиваться, концентрироваться на задании и пр. Если ребенок будет обладать такими качествами, то ему будет нетрудно перейти из дошкольной ступени на школьную, принять новые правила и нормы поведения, выполнять школьные задания.

Как себя будет чувствовать ребенок в школе, зависит от того, насколько он психологически готов к этому, приведем признаки, которые свидетельствуют о том, что у ребенка сформирована готовность к школе:

✓ Ребёнок способен к произвольной деятельности. Это значит, что он может в течение 30 минут заниматься каким-то делом, не отвлекаясь даже если это дело не является очень интересным для него; выполнять не очень привлекательные задания.

✓ Ребенок достаточно самостоятелен. Может сам одеваться, переодевать сменную обувь, складывать вещи в портфель и главное – оставаться в течение половины дня без мамы и папы.

✓ Он может выполнять инструкции и задания взрослого.

✓ Дошкольник положительно настроен к школе. В идеале – хочет пойти в школу, ждет этого события.

✓ Ребёнок умеет общаться со сверстниками, играть в команде, безконфликтно взаимодействовать по поводу игры или учебы, не забывая при этом про свои права и границы.

✓ У ребенка хорошо развиты психические процессы: память, внимание, образное мышление; развита мелкая моторика

✓ У ребёнка хороший словарный запас, способен использовать в речи сложные предложения.

✓ Ребенок знаком с правилами школьной жизни, с правилами поведения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми

Если Ваш ребенок обладает этими качествами, то высока вероятность безпроблемного вхождения в школьную жизнь. В противном случае нужно будет обратиться к специалисту. И самым правильным будет побеспокоиться об этом как минимум за год до школы.

Что делать, если у ребенка трудности освоения школьной программы?

1. Поговорите с учителем. Расскажите о том, какие трудности вы замечаете, уточните у педагога, какие трудности видит он. Вы можете попросить посетить урок, попросить рассказать о программе обучения, о требованиях программы, последовательности изучения тем, системе оценивая и т.п. Если у ребенка были (или есть) проблемы логопедического характера, не скрывайте от педагога этого факта. Ваша задача наладить контакт с учителем, добиться взаимопонимания, донести до него всю сложность ситуации. Вовлеченность педагога в суть вопроса поможет избежать ряд проблем и будет способствовать разработке совместной стратегии помощи вашему ребенку.

2. Будьте внимательны к процессу обучения ребенка. Регулярно просматривайте его письменные работы; просите прочитать тексты домашних заданий; рассказать о событиях, происходящих в школе. Это позволит вам вовремя заметить трудности ребенка, увидеть ошибки. Заметив какие-то трудности обращайтесь за консультацией к профильному специалисту (логопеду). Займитесь самообразованием и поиском информации о дислексии, дисграфии и дизорфографии, например, познакомьтесь с материалами, размещенными на сайте Ассоциации родителей детей с дислексией (<https://dyslexiarf.com>).

3. Предъявляйте к ребенку адекватные требования в плане успехов в усвоении школьной программы. Ваши ожидания от ребенка не должны превосходить его возможности. Хвалите даже за самые маленькие победы, поощряйте за любые положительные изменения, не ругайте за ошибки и плохие отметки, поддерживайте и помогайте.

4. Организуйте для ребенка дополнительную помощь. Помогайте ребенку с выполнением домашнего задания, организуйте занятия с логопедом. Помните о том, что дополнительные занятия должны носить дозированный характер. Ребенок, который испытывает трудности в обучении, проводя первую половину дня в школе, не должен всю вторую половину дня делать уроки, заниматься с логопедом, репетиторами по нескольким предметам, посещать несколько кружков и т.п. Для такого ребенка очень важен охранительный режим, правильная организация второй половины дня, прогулки на свежем воздухе, чередование труда и отдыха, соблюдение режима дня. Выполнение домашнего задания на черновике, многократное переписывание, бесконечное перечитывание, выполнение уроков до глубокой ночи и т.п., не приносят ничего кроме вреда. От этих приемов следует отказаться. Смените тактику и подходы обучения. Читайте ребенку вслух сами, смотрите вместе видеоматериал и иллюстрации, беседуйте о прочитанном и обсуждайте увиденное, дозируйте время дополнительных занятий. Используйте для решения задач, изучения и запоминания материала различные варианты наглядности, схемы, таблицы, зарисовки и т.п.

5. Выясните возможности школы в плане оказания специальной помощи (занятия с логопедом). Обратитесь за консультацией к школьному логопеду или в психолого-педагогический консилиум школы. Уточните, что необходимо для того, чтобы ваш ребенок мог регулярно заниматься со школьным логопедом.

6. Запишитесь на консультацию территориальной ПМПК. Если ошибки имеют критический характер, с ними не удастся справиться длительное время, а учитель и логопед настоятельно рекомендуют сменить программу обучения на адаптированный вариант, то нужно пройти ПМПК. Если комиссия подтвердит наличие трудностей и порекомендует поменять программу обучения на АООП 5.1. или АООП 5.2, то школа перестроит процесс обучения для вашего ребенка в соответствии с вариантом программы. Для вашего ребенка будут созданы специальные условия обучения, организована специальная коррекционная помощь, изменена система оценивания, будут созданы специальные условия сдачи ГИА т.п. Познакомиться с содержанием программ можно на сайте Реестра примерных основных образовательных программ (<https://fgosreestr.ru>).

Как реагировать на негативные высказывания окружающих относительно особенностей моего ребенка?

Сейчас стало проще найти поддержку специалистов, появляются родительские сообщества и ассоциации, в которых можно совместно работать для улучшения качества жизни детей с определенными особенностями развития и поддерживать друг друга. Конечно, все это не отменяет тревог за будущее детей, за их здоровье, качество обучения, возможность самостоятельной жизни во взрослом возрасте. Иногда с этими тревогами трудно совладать, грусть и чувство беспомощности захватывают, силы иссякают. Как в такие моменты помочь себе и ребенку?

1. Объединяйтесь с другими родителями, воспитывающими детей с дислексией/дисграфией. В родительских сообществах вы сможете получать информацию о новых возможностях для вашего ребенка – специалистах разного профиля, развивающих пособиях, скидках на специальные товары и услуги, советах для повседневной жизни и многое другое. Но главное, вы сможете поддерживать друг друга и чувствовать, что вы не одиноки со своей сложной ситуацией.

2. Не сравнивайте своего ребенка с другими. Все люди, условно здоровые и с особенностями развития, разные. Каждый развивается своим путем, в своем темпе, имеет свои возможности и ограничения. Учитесь видеть маленькие достижения своего ребенка. Для него они – большие.

3. Старайтесь думать не о диагнозе, а о человеке. Как бы вы описали характер своего ребенка? Чем он похож на маму, а чем на папу? Что вам нравится в его характере? За что вы его больше всего уважаете?

4. Старайтесь заниматься с ребенком не только тем, что «надо», но и тем, что доставляет вам самой удовольствие.

5. Разделяйте ответственность за ребенка с другими членами семьи.

6. Оставляйте ребенка с другими близкими на какое-то время, переключайтесь по возможности на работу, хобби, домашние дела, отдых. Старайтесь находить для себя такую возможность.

7. Не стесняйтесь просить помощи у специалистов для себя. Обращайтесь к психологам, психотерапевтам, массажистам и др.

8. Старайтесь делать что-то, что вы любите, встречайтесь с друзьями, выберите регулярное время для себя (час в день, полдня в неделю или как удобнее вам и вашей семье).

9. Чтобы чувствовать себя лучше, постарайтесь расфокусировать свое внимание, думать не о ребенке самом по себе, а о вашей жизни с ним в вашей семье.

Как понять, что у ребенка СДВГ?

Признаки невнимательности: 9 вопросов на которые должны ответить родители и педагоги.

1. Часто неспособен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.

2. Обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.

3. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

4. Часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).

5. Часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.

6. Обычно избегает, высказывает недовольство и сопротивляется вовлечению в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).

7. Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты).

8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.

9. Часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях.

Признаки гиперактивности: 9 вопросов на которые должны ответить родители и педагоги.

1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.

2. Часто встает в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.
3. Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.
4. Обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.
5. Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, как будто к нему «прикрепили мотор».
6. Часто бывает болтливым.
7. Часто отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.
8. Обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.
9. Часто мешает другим, пристаёт к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

Как отличить признаки СДВГ от особенностей поведения одаренного ребенка?

Известный американский психолог Л. Силвермен, глубоко изучавший проблему детей с двойной исключительностью, предлагает родителям и учителям ряд вопросов, помогающих диагностике СДВГ у одаренных детей. Приведем полный список этих вопросов и рекомендаций.

1. Выражены ли поведенческие проблемы ребенка (на которые жалуются учителя) в домашней обстановке? *В тех случаях, когда одаренный ребенок на самом деле не страдает СДВГ, родители часто не видят тех нарушений в поведении ребенка, которые, по словам учителей, выражены в школе.*

2. Может ли отсутствие интереса (необходимость заниматься делом, которое кажется ребенку скучным и ненужным) играть роль в изменении поведения ребенка? Способен ли ребенок концентрировать внимание, когда он занят интересующим его делом? *В типичных случаях высокоодаренные дети буквально «не могут оторваться» от тех занятий, которые им интересны, в то время как детям с СДВГ может быть трудно концентрировать внимание, даже когда они занимаются очень интересным для них делом.*

3. Предпринимались ли попытки изменить учебную программу, чтобы улучшить поведение ребенка? Если да, то каков был результат?

4. Проводилась ли беседа с ребенком о причинах его плохого поведения? Каково мнение ребенка о причинах его проблем поведения? *Мнение ребенка очень важно выслушать и учитывать, чтобы лучше понять существующую проблему.*

5. Чувствует ли ребенок, что он не может контролировать свое поведение? Чувствуют ли родители, что ребенок «вышел из-под контроля»? *Важно установить различия между ребенком, который не может контролировать себя, и активным ребенком, который любит движение.*

6. Был ли ребенок обучен стратегиям ограничения внешних стимулов, контроля над своими импульсами и борьбы со стрессом? Обучен ли ребенок необходимым социальным навыкам?

7. Может ли «невнимательный» ребенок повторить данные ему инструкции? Существует распространенное ошибочное мнение, что если по внешним признакам кажется, что ребенок «не обращает внимания» на то, что говорят окружающие, он на самом деле не воспринимает информацию. На практике становится ясно, что *одаренные дети могут делать множество дел одновременно.*

8. Возникает ли проблемное поведение в определенное время дня, на определенных уроках, на уроках, которые ведет определенный учитель, в определенных ситуациях и отсутствует ли оно при других обстоятельствах? *Если поведение обусловлено ситуацией, можно предположить, что это не СДВГ.*

9. Уделяет ли учитель достаточно внимания ребенку? Требуется ли ребенку, чтобы учитель постоянно уделял ему внимание? Во многих случаях взрослые считают, что одаренные дети могут сами позаботиться о себе: они не задают вопросов и им не нужно уделять столько внимания, сколько требуется другим детям. *Иногда потребность в постоянном внимании со стороны учителя вызвана потребностью в интеллектуальной стимуляции.*

10. Может быть, ребенок просто демонстрирует окружающим свою индивидуальность, одаренность или настойчивость?

Если ответы на эти вопросы не указывают на необходимость изменения окружающей обстановки или учебной программы, можно предположить целесообразность более тщательного обследования с привлечением специалистов, в том числе, медицинского профиля. Учителя не обладают знаниями, необходимыми для проведения дифференциального диагноза СДВГ, но и не все врачи знают уникальные возрастные характеристики одаренных детей, поэтому важна оценка клинических данных командой специалистов, что позволит повысить точность диагностики. Родители должны быть уверены в том, что одаренность ребенка учитывалась при интерпретации результатов обследования.

Канадская исследовательница Кэтлин Надео предлагает в помощь родителям вопросы, позволяющие выявить скрытые симптомы СДВГ в тех случаях, когда одаренность маскирует «типичную» картину этого синдрома. На большинство этих вопросов очень полезно ответить и учителю, у которого в классе есть дети с трудностями поведения или обучения.

1. У вашего ребенка не развито «чувство времени»?

2. Ваш ребенок имеет трудности со своевременным началом работы (склонен откладывать намеченное дело на потом и обычно начинает делать домашнюю работу тогда, когда уже пора ложиться спать)?

3. Ваш ребенок «сова», и у него появляется «второе дыхание» поздним вечером?

4. Ваш ребенок ведет себя как «рассеянный профессор»?

5. Ваш ребенок бывает полностью поглощен интересным для него делом до такой степени, что он не слышит и не реагирует, когда вы его зовете («гипер-фокус»)?

6. Ваш ребенок «сова», и ему очень трудно вовремя проснуться, встать утром и подготовиться к школе?

7. Ваш ребенок нередко путает свои вещи и чужие (например, по ошибке берет чужие куртку, портфель и др.)?

8. Вы замечаете, что вам необходимо повторять сложные (состоящие из нескольких этапов) инструкции и задания, так как ребенок не воспринимает и не запоминает сразу все этапы (компоненты)?

9. Бывает ли, что вы даете ребенку какое-то задание (например, сходить в магазин, принести нужную вещь из другой комнаты), долго ждете и, отправляясь на поиски, обнаруживаете, что ребенок уже полностью забыл о вашей просьбе, отвлекся и увлечен чем-то другим?

Описанный с помощью вопросов портрет значительно отличается от стереотипных представлений о ребенке с СДВГ – импульсивном, гиперактивном и не способном длительно концентрировать внимание и следовать инструкциям. Предполагая возможность СДВ / СДВГ у одаренного ребенка, необходимо выяснить, выражены ли симптомы этого расстройства у родителей и других членов семьи. Дело в том, что очень часто это семейная проблема, так как существует наследственная предрасположенность. Для этого К.Надео рекомендует родителям ребенка ответить еще на несколько вопросов.

1. Выявляются ли явные признаки СДВГ у братьев и сестер ребенка?

2. Возможно, у одного (или обоих) родителей выражены признаки СДВГ (хотя диагноз не был установлен), например, проблемы организации, планирования, распределения своего времени, забывчивость и трудности при выполнении письменных работ?

3. Возможно, один из родителей (или оба родителя), несмотря на высокий интеллектуальный уровень, учился в школе не так хорошо, как можно было бы ожидать? На эти же вопросы нужно ответить в отношении бабушек и дедушек, а также других родственников (дяди, тети и др.).

ГЛОССАРИЙ

Адаптационный конфликт – несоответствие между возможностями человека и требованиями окружающей действительности. Это может быть временная неготовность, либо — полная неспособность к исполнению предъявляемых функций.

Адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к всестороннему развитию своего интеллектуального, физического, личностного и других потенциалов в предоставленной ему новой педагогической среде.

Безопасность — это состояние условий процесса жизнедеятельности, при котором исключено нанесение человеку вреда от происшествий. Понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, потерь, нежелательных последствий).

Безопасность — такое состояние человека, которое с определенной вероятностью обеспечивает невозможность причинения вреда его существованию как другими, так и им самим благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам, как это сделать.

Буллинг – постоянные намеренные негативные действия, направленные на одного и того же ребенка со стороны других детей или взрослых, обладающих большей силой или властью.

Вербальная агрессия – символическая форма агрессии в виде причинение психологического вреда с использованием преимущественно вокальных (крик, изменение тона) и вербальных компонентов речи (инвектива, оскорбления и т.п.). При этом факт причинения вреда должен быть реальным и заведомо очевиден как для агрессора для агрессора, так и его жертвы.

Взаимодействие это более широкая категория общения, общение – это взаимодействие субъектов, специфика различных видов взаимодействия людей определяется по тем свойствам, которые характеризуют их как субъектов, «любой акт непосредственного общения – это не просто воздействие человека на человека (хотя и этот вариант не исключен), а именно их взаимодействие».

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь». Взаимодействие определяется через понятие воздействие

Взаимодействие как «поведенческие взаимосвязи между людьми, их влияние друг на друга, вызывающие взаимообусловленные поступки и действия, приводящие к их согласованности или конфронтации, противоборству»

Влияние (в психологии) – процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок и пр. в ходе взаимодействия с ним»

Деадаптация – частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к условиям среды. Рассматривается как ожидание, установка, отношение, состояние, чувство, процесс социального обмена и передачи информации и других значимых благ, личностное и групповое свойство или настроение, компетенция субъекта, а также как общественное и групповое настроение, климат, социальная ситуация и социальная проблема.

Дружелюбная среда – система межличностных отношений всех участников образовательного процесса, которая строится на доверии, межличностных отношениях, взаимодействии, взаимоотношении, воздействии, установках и ценностях и психологическом климате.

Интересы ребенка – жизненно важные потребности ребенка, удовлетворение которых необходимо для его нормальной жизни и всестороннего развития.

Копинг-стратегии – способы совладания со стрессом. Делятся на адаптивные (конструктивные), уменьшающие стресс, и дезадаптивные, повышающие стрессовые переживания. Выделяются копинг-стратегии, ориентированные на решение проблем и на изменение эмоционального состояния.

Критичность (критическая способность) – способность человека оценивать собственные свойства, внутренние процессы и поведение, действовать обдуманно, осознавать допущенные ошибки и признаки возможных проблем с психическим здоровьем.

Критерии успешной адаптации – внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять требования среды).

Лабильность – неустойчивость эмоционального состояния, уровня концентрации, способа или итоговой эффективности выполнения заданий (реализации деятельности).

Личная безопасность — адекватное воздействующим факторам и ведущим потребностям индивида состояние защищенности и открытости, обеспечивающее ему, с одной стороны, физическую и психическую целостность, с другой — возможность воспроизведения и продуцирования ряда ценностей, поддерживающих процесс личностного развития. В пространстве личной безопасности выделяются три пласта защищенности: физический, психический и духовный.

Межличностные отношения – это система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности, и ценностями, на которых основывается общение людей. Выделяют формальные, неформальные, дружеские, недружественные, враждебные. Единицей анализа межличностных выступает чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому. Содержанием -ожидание друг от друга взаимно известных форм активности (вплоть до стереотипных). Межличностное взаимодействие включает такие понятия как взаимопомощь (взаимное

содействие), взаимопонимание, взаимоотношение (в частности, удовлетворенность межличностным контактом, связью), взаимовлияние (предполагающее действие одного субъекта с последующим изменением характера поведения, переживаний, познавательных характеристик, свойств другой личности)». Межличностное взаимодействие «контакт двух или более субъектов активности, который может носить любую форму (непосредственную и опосредованную, пролонгированную и сиюминутную, в связи с деятельностной ориентацией на какую-либо цель или в логике фактического общения, эмоционально насыщенную или в этом плане нейтральную и т.д.), но при этом приводит к изменению их поведения, системы смысловых образований, характера взаимоотношений, деятельностно-установочного личного настроения и т.п.»

Межэтническое взаимодействие – это, разнообразные контакты между этносами, ведущие к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и их отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств. Виды этнического взаимодействия: воздействие, содействие и противодействие. Наиболее распространен тип формирования взаимоотношений этносов, когда этническая группа (ее часть) включается в уже существующее общество. Выделяются межэтнические и групповые уровни межэтнических отношений, дружественный, нейтральный и конфликтный характер межэтнических отношений, который складывается в зависимости от социальной, политической, экономической обстановки в стране и мире, условий жизни населения и заинтересованности населения в дружественном общении.

Мониторинг – систематический сбор и обработка информации, которая может быть использована для улучшения процесса принятия решения, а также, косвенно, для информирования общественности или прямо как инструмент обратной связи в целях осуществления проектов, оценки программ или выработки политики.

Мотив – материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок. С точки зрения теории деятельности, источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности

Образовательная среда – система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса. В этом случае выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся.

Образовательная среда – комплексный анализ всех образовательных воздействий в их специфическом проявлении и сочетании, характерном для

конкретной школы. В большинстве зарубежных исследований образовательная среда описывается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса.

Отношение к людям и деятельности – субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой

Образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа – программа, обеспечивающая просвещение населения, повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности обучающихся, воспитанников (в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья), их родителей (законных представителей), педагогов

Поликультурное образовательное пространство – взаимодействие людей – носителей различных традиций, ориентированное на формирование у всех субъектов образования многогранного целостного видения мира, расширение собственного личностного культурного кругозора, способности оценивать явление с позиции другого человека, стремления к позитивному сотрудничеству, к взаимодействию и взаимопониманию»

Психологическая дистанция – явление, охватывающее весь континуум взаимоотношений и действующих в любых ситуациях социального взаимодействия (то есть, факторов психологической дистанции). Критериями категоризации психологической дистанции выступают: статус, доверие, заинтересованность в контактах, плодотворное взаимодействие, длительность контактов, отношения зависимости, степень взаимного влияния, виды взаимодействия, общие цели, задачи, общие культурные традиции, единые поведенческие нормы, полнота информации. Как компонент психологическая дистанция, в отношениях с «психологически близкими категориями» проявляется как взаимное доверие, а «для отношений с психологически далекими категориями характерно» – отсутствие доверия. Психологическая дистанция в целом так же, как и входящие в его структуру факторы доверия, выступает регулятором поведения, в частности, определяет выбор способа реагирования в конкретной ситуации.

Психологический климат — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Психологическая служба субъекта Российской Федерации — организационная структура, действующая в соответствии с Положением о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, объединяющая специалистов организаций системы образования субъектов Российской Федерации, осуществляющих в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон об

образовании) и профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а также оказывающих психологическую помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, родителям (законным представителям), педагогам.

Психологическая служба общеобразовательной организации — организационная структура, обеспечивающая развитие личности в образовательной среде и психологическую помощь в преодолении психологических трудностей участникам образовательного процесса через профессиональную деятельность педагогов-психологов. В структуру психологической службы могут входить педагог-психолог или несколько педагогов-психологов общеобразовательной организации, социальный педагог, учитель-логопед, дефектолог.

Психологическая помощь — непосредственная работа педагога-психолога, определяемая положениями статьи 42 Федерального закона об образовании, а также профессиональным стандартом и другими нормативными документами, направленная на преодоление затруднений психологического характера и предупреждение психологического неблагополучия в развитии личности в условиях общеобразовательных организаций.

Психолого-педагогическая программа — инструмент психологической службы общеобразовательной организации, имеющий комплексный характер, разрабатываемый и применяемый для преодоления конкретных проблем целевых групп обучающихся, предупреждения психологического неблагополучия и стимулирования развития личности в условиях общеобразовательных организаций.

Программа адресной психологической помощи (поддержки) — целевая (персонифицированная) последовательность мер и/или мероприятий психологической службы в общеобразовательных организациях, направленная на психологическую помощь определенной целевой группе обучающихся.

Программы коррекционно-развивающей работы детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – программы и технологии, направленные на психологическое обеспечение действий педагогов и родителей в вопросах организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья; на создание психологических ресурсов в организации благоприятной инклюзивной среды образовательной организации; психологическое сопровождение развития детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации

Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся – программы и технологии помощи обучающимся, воспитанниками, испытывающими трудности в обучении и развитии (в том

числе для детей с ограниченными возможностями здоровья), коррекции их развития, обеспечивающие преодоление имеющихся проблем и успешную адаптацию к существующим условиям образовательной среды

Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами, направленные на повышение их психологической грамотности, профессиональной компетентности, культуры, развития профессиональных ресурсов и психологического благополучия.

Профилактические психолого-педагогические программы – программы и технологии, направленные на предупреждение психологических трудностей в развитии обучающихся и воспитанников (в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья).

Развивающие психолого-педагогические программы – программы и технологии, направленные на раскрытие внутренних ресурсов (когнитивных, аффективных, регулятивных) обучающихся, воспитанников (в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья).

Совместная деятельность взрослых и детей — деятельность двух и более участников образовательных отношений (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве в одно и то же время. Она отличается наличием партнерской позиции взрослого и партнерской формой организации деятельности.

Социокультурная среда — это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Среда оказывается существенным условием развития личности, в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. Вот почему проблемы взаимоотношений человека и среды рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, социология и др.).

Социокультурная адаптация – процесс приспособления, освоения, как правило, активного, личностью или группой новых для нее социокультурных условий. В современной социологии социальная адаптация в большинстве случаев понимается как такой социальный процесс, в котором и адаптант (личность, социальная группа), и социальная среда являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга в процессе социальной адаптации. Социокультурная адаптация личности к другой культурной среде, понимается приспособление индивида к новой культуре с её традициями и ценностями, которые обладает рядом важных функций и методов адаптации и может выражаться в изменении эмоциональной сферы, поведения индивида, что является критериями адаптации.

Социокультурная адаптация в дружелюбной среде – процесс приспособления, активного освоения пространства личностью или группой новых для нее социокультурных условий, в котором личность, социальная группа и социальная среда активно взаимодействуют, оказывают активное воздействие друг на друга.

Социально-психологический климат – результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия. Он проявляется в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие и оценки условий жизни и работы личности в коллективе, результат межличностного взаимодействия и качественная сторона взаимоотношений. Социально-психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов группы, коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей.

Среда (обогащенная) предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Среда (предметная) — система предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей.

Среда (развивающая предметная) — система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Средство обучения — то, с помощью чего, посредством чего осуществляются деятельность и действия. Среди них выделяют прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. В отличие от методов обучения, реализуемых в деятельности педагога, средства обучения могут влиять непосредственно на ребенка (вне деятельности педагога, без педагога).

Стиль педагогического общения — совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия, он может складываться на различных основах: увлеченности совместной творческой деятельностью, дружеского расположения, дистанции, утрашения, заигрывания и т. д.

Стиль поведения — совокупность норм, правил поведения, присущих данному индивиду в зависимости от его нравственных, эстетических, политических, профессиональных взглядов, интересов, установок, его жизненных позиций.

Социально-психологическая безопасность — свойство социальной системы, состоящее в способности к ее обеспечению на основе осознанной, целенаправленной деятельности личности в процессе самоутверждения и самореализации. Она регулирует социальное поведение людей, активизирует смысло-ориентированную деятельность человека, определяет особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью, взаимосвязана с ценностями и феноменом доверия к себе и миру.

Технологическая карта – это поэтапный способ описания применяемых форм, методов работы, оказания психологической помощи, отражающих цели, содержание, промежуток времени и ответственных на разных этапах внедрения результатов. На каждом этапе внедрения отдельных форм, методов,

результатов исследования отслеживается собственная деятельность и ожидаемые действия участников исследования.

Разработка технологической карты обуславливается логическим представлением взаимосвязей процесса, что помогает структурировать деятельность и упорядочить действия по решению поставленной задачи; позволяет избежать ошибок, которые могут возникнуть при решении; с учетом современного уровня подачи информации, может быть рассмотрена, как концепция графического или виртуального представления научно-организационной деятельности: предоставляет возможность максимально детализировать работу специалиста, оценить рациональность и потенциальную эффективность различных видов деятельности, правильность отбора содержания, адекватность применяемых методов и форм работы. Технологическая карта реализует планируемые результаты, проектирует деятельность на всех этапах исследования; выполняет роль самодиагностики достижения результатов.

Риск — это неопределённое событие или условие, которое в случае возникновения имеет позитивное или негативное воздействие на репутацию человека, приводит к приобретениям или потерям в денежном выражении. Риск — это вероятность возможной нежелательной потери чего-либо при плохом стечении обстоятельств. Риск — вероятность реализации опасности. Состояние безопасности предполагает отсутствие риска, то есть отсутствие возможности реализации опасности. Обеспечение безопасности осуществляется снижением риска опасности до некоторого условно приемлемого уровня. Риск может оставаться длительное время нереализованным или проявиться в форме несчастного случая.

Школьная среда – это воспитательно-образовательное пространство, которое в соответствии с государственной программой обеспечивает интеллектуальное, физическое, психическое, гражданское, нравственное становление и развитие формирующейся личности учащихся.

Участие детей — активное вовлечение ребенка в процесс принятия решений о планировании и реализации программ, услуг и др. для самого ребенка и/или других детей, а также предложений по их улучшению. Существуют барьеры в развитии эффективного участия детей: низкий уровень компетенций взрослых, работающих с детьми; культура, при которой ребенка воспринимают как объект приложения усилий, воздействия, а не субъект, самостоятельную личность.

Целевая группа — обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в отношении которых осуществляются различные виды и формы психологической помощи.

Разработки, методики, программы, технологии, являющиеся лучшими практиками в решении задач обеспечения в школе дружелюбной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан

**Диагностический инструментарий для детей с СДВГ,
дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан**

Примерный перечень тестовых методик для проведения экспертно-диагностического обследования обучающихся.

Данный перечень может быть значительно расширен и дополнен педагогами-психологами с учетом гипотезы, цели диагностики, а также индивидуальных возрастных, личностных, интеллектуальных и иных особенностей обучающихся – участников обследования.

Чтобы иметь доступ к описанию, процедуре проведения, бланку и ключам методик нажмите на картинку справа напротив названия.

1 блок. Методики, направленные на исследование личностных особенностей обучающихся:

Опросник для выявления акцентуированных свойств личности Г. Шмишек, К. Леонгард (от 8 лет)

Цель методики – определение типов акцентуаций личности (по классификации К.Леонгарда): демонстративный тип, педантичный тип, застревающий тип, возбудимый тип, гипертимический тип, дистимический тип, тревожно-боязливый, циклотимический тип, аффективно-экзальтированный, эмотивный тип.



Индивидуально-типологический опросник (ИТДО) (детский вариант) Собчик Л.Н. (от 9 до 15 лет)

Цель методики – оценка преобладающих индивидуально-личностных свойств (ведущих тенденций).



Тест «Склонность к девиантному поведению» Леус Э.В., САФУ им. М.В. Ломоносова; Соловьев А.Г., СГМУ, г. Архангельск (от 12 до 18 лет)

Цель методики – измерение оценки степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Определяют показатели выраженности зависимого поведения, самоповреждающего поведения, агрессивного поведения, делинквентного поведения, социально обусловленного поведения.



Методика «Личностная агрессивность и конфликтность». Ильин Е.П., Ковалев П.А. (от 14 лет)

Цель методики – выявление склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.



**Опросник «Стиль саморегуляции поведения»
Моросанова В.И. (от 14 лет)**

Цель методики – диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.



Метод диагностики межличностных отношений Модификация Собчик Л.Н. теста Т. Лири (от 14 лет)

Цель методики – оценка преобладающих индивидуально-личностных свойств (ведущих тенденций).



Опросник «Диагностика агрессии и враждебности» Басс А., Пери М. Адаптация Ениколопова С.Н., Цибульского Н.П. (от 14 лет)

Цель методики – исследование агрессивных и враждебных реакций человека. Агрессивное поведение рассматривается как противоположное адаптивному поведению.



Методика М. Шварца для изучения ценностей личности. Адаптация Карандашева В.Н. (от 14 лет)

Цель методики – исследование значимости 10 типов ценностей личности (конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность).



2 блок. Методики, направленные на исследование особенностей внимания обучающихся

Корректирующая проба (тест Бурдона)

Цель методики – исследование устойчивости внимания, возможности его переключения, изучение особенности темпа деятельности, проявление признаков утомления и пресыщения.



Тест Пьерона-Рузера

Цель методики – исследование свойств внимания и скорости протекания нейродинамических процессов.



Методика «Совмещение признаков» В. М. Когана (адаптация Э.А. Коробковой)

Цель методики – исследование свойств внимания в разных аспектах (удержание внимания, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам одновременно, переключение внимания).



Методика «Совмещение признаков» В. М. Когана (адаптация Э.А. Коробковой)

Цель методики – исследование свойств внимания в разных аспектах (удержание внимания, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам одновременно, переключение внимания).



Таблицы Шульце

Цель методики – исследование внимания и умственной работоспособности, нейродинамических процессов.



3 блок. Методики, направленные на исследование дружелюбной среды для целевых групп детей

Н.Я. Семаго (визуально-вербальная проективная методика, за основу взята методика Рене Жиля от 7 лет)

Цель методики – изучение социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

Методика «Круг общения» (графическая беседа) Т.Ю. Андрущенко (от 9-17 лет)

Цель методики – исследование характера переживаний ребенка взаимоотношений с окружающими его взрослыми и детьми, т. е. собственно субъективную составляющую социальной ситуации развития.

Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томас (в адаптации Н.В. Гришиной от 11 лет)

Цель методики – изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

Методика «Диагностика самочувствия, активности и настроения» Доскин В. А., Лаврентьева И.А., Шарай В.Б., Мирошников М.П. (от 14 лет)

Цель методики – экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения.



Программы психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан, одобренные профессиональным сообществом педагогов-психологов: образцы коробочных решений

Далее представлен перечень программ психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан.

Чтобы получить доступ к содержанию программ нажмите на картинку справа от названия и описания программы.

**Дополнительная общеобразовательная
общеразвивающая программа социально-
педагогической направленности «Мы разные, но
мы вместе»**

Программа имеет социально-педагогическую направленность и ориентирована на развитие коммуникативных навыков, ознакомление с понятиями «толерантности», «толерантная личность»



**Развивающая психолого-педагогическая
программа «Росток»**

Программа будет способствовать: развитию произвольного внимания; умению подчинять свои действия заданной системе требований; развитию базовых компонентов познавательной деятельности; развитию навыков эффективной коммуникации и взаимодействию со всеми участниками учебного процесса; управлению своим поведением.



**Психолого-педагогическая коррекционно-
развивающая программа «Движение вверх»**

Программа предназначена для организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися, воспитанниками, испытывающими трудности в обучении и развитии (в том числе, детьми с ограниченными возможностями здоровья); направлена на преодоление проблем и компенсацию недостатков, адаптацию в образовательной среде и др. Программа может реализоваться в групповой и/или индивидуальной формах.



**Психолого-педагогическая коррекционно-
развивающая программа для обучающихся с
задержкой психического развития «Грани
познания»**

Программа для обучающихся с задержкой психического развития «Грани познания» предназначена для коррекционно-развивающей работы



с обучающимися начальной школы с ограниченными возможностями здоровья и несовершеннолетними с нормативным вариантом онтогенеза, имеющим трудности в обучении, социализации и коммуникации.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию межличностных отношений у детей младшего подросткового возраста посредством игротерапии



Разработанная коррекционно-развивающая программа может быть использована педагогами, психологами, родителями в работе с детьми младшего подросткового возраста для коррекции межличностных отношений между детьми и оптимизации микроклимата в классе.

Коррекционно-развивающая программа для детей 6-11 лет с нарушением саморегуляции деятельности



Программа направлена на формирование произвольной саморегуляции деятельности у детей 6-11 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ).

Психолого-педагогическая программа коррекции основных симптомов и агрессивного поведения у детей 10-12 лет с СДВГ с использованием набора Р.Е.Р.Т.Р.А. «Импульс»



Освоение программы показано детям 10-12 лет с клинически подтвержденным диагнозом СДВГ, или выраженными отдельными основными симптомами СДВГ без выраженных интеллектуальных нарушений, получающим фармакологическую помощь.

Программа по профилактике буллинга среди детей подросткового возраста «Дорога добра»



Цель программы – профилактика буллинга среди учащихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы

Примерные бланки для ведения документации при работе с детьми с СДВГ, дислексией/дисграфией и детьми из семей иностранных граждан

Протокол углубленного экспертно-диагностического обследования

Примерный Протокол углубленного экспертно-диагностического обследования с целью выявления индивидуальных особенностей личности обучающегося и предпосылок социально нежелательного (дезадаптивного) поведения может быть представлен в следующей форме:

Психологическая склонность к социально нежелательному (дезадаптивному) поведению (характер нарушений и степень выраженности):

социально-психологическая дезадаптация:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

раннее проблемное (отклоняющееся) поведение (до 7 лет):

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

специфические трудности взаимодействия:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

нарушение коммуникации:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

аутоагрессивное поведение:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

агрессивное поведение:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень

антидисциплинарное поведение:

признаки не выявлены легкая степень умеренная степень значительная степень .

Особенности развития эмоционально-волевой сферы и произвольности:

- развитие эмоционально-волевой сферы и регуляторных функций в пределах возрастного норматива
- развитие эмоционально-волевой сферы и регуляторных функций ниже возрастного норматива
- незрелость эмоционально-волевой сферы и регуляторных функций
- нарушение эмоционально-волевой сферы и произвольной регуляции
- искажение эмоционально-волевой сферы и регуляторных функций (у ребенка с РАС, при других нервно-психических расстройствах, вследствие психической депривации, невротизации)

Индивидуальные особенности личности ребенка (характерные черты, качества):

- упрямство; своеволие; негативизм; гневливость; неконтактность;
- демонстративность; эмоциональная неустойчивость; гиперактивность; боязливость; неуверенность; замкнутость; тревожность; импульсивность; агрессивность; депрессивные тенденции;
- другое (уточнить)

Особенности самооценки:

- низкий уровень самооценки
- уровень самооценки ниже среднего
- средний уровень самооценки
- уровень самооценки выше среднего
- высокий уровень самооценки

Особенности межличностных отношений и сферы общения:

в классе – для школьников / в группе – для дошкольников:

– с детьми: _____

– со взрослыми _____

в семье: _____

Особенности социальной ситуации развития:

- психическая и образовательная депривация; вынужденное переселение (миграция)
- безнадзорность; жестокое обращение; переживание психической травмы;

переживание утраты близких; социально-педагогическая запущенность; билингвизм в семье (языковой барьер); трудности коммуникации вследствие незнания русского языка

Вывод об уровне социально-эмоциональной адаптированности:

- в пределах социально-психологической и возрастной нормы
- в легкой степени не соответствует показателям социально-психологической и возрастной нормы
- в умеренной степени не соответствует показателям социально-психологической и возрастной нормы
- в выраженной степени не соответствует показателям социально-психологической и возрастной нормы

Социально-психологические риски:

Психологические ресурсы личности ребенка:

Выводы по результатам углубленного экспертно-диагностического обследования:

Обучающийся / воспитанник имеет легкие / умеренные / выраженные нарушения поведения и социальной адаптации

Трудности в поведении и социальной адаптации обусловлены (указать причины):

Обучающийся / воспитанник нуждается в реализации комплекса профилактических и психолого-педагогических мероприятий с целью коррекции трудностей развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов для предупреждения и/или преодоления нарушений поведения *да / нет*

Обучающийся / воспитанник нуждается в специальных условиях организации индивидуальной профилактической работы с целью предотвращения дезадаптации/ содействия социализации/ профилактики и коррекции социально нежелательного поведения **да / нет** (уточнить направления, дополнить)

Обучающийся / воспитанник нуждается в общем тьюторском сопровождении в период адаптации к условиям образовательной среды от полугода до 1 года **да / нет**

Программа экспертизы качества специальных условий для получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями, обследованными ПМПК

<p>Содержательные компоненты экспертизы</p>	<p>Документы, представленные образовательной организацией</p>
<p>Экспертиза нормативно-правовой базы: – анализ документов, регламентирующих коррекционно-развивающую работу в ОО с детьми, обследованными ТПМПК; – анализ документов, регламентирующих деятельность ППк, логопедического пункта</p>	<ul style="list-style-type: none"> – основная образовательная программа ОО (раздел «Программа коррекционной работы»); – адаптированная основная образовательная программа ОО (по нозологическим группам, в соответствии с рекомендациями ПМПК); – годовой план ОО (план внутришкольного контроля); – положение об организации деятельности ППк; – положение о логопедическом пункте; – планы работы ППк; – протоколы заседаний ППк; – журнал учета детей, прошедших ПМПК, и данных рекомендаций; – личные дела детей, взятых на сопровождение; – расписание и графики работы специалистов; – циклограммы работы специалистов.

<p>Экспертиза качества коррекционно-развивающей работы с детьми, обследованными ПМПК:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ информационно-аналитических материалов; – посещение уроков/ занятий 	<ul style="list-style-type: none"> – карты учета динамики развития детей с особыми образовательными потребностями, взятых на сопровождение; – сведений об учете выполнения рекомендаций ТПМПК. – аналитические материалы ОО по вопросам контроля работы с детьми с особыми образовательными потребностями, в том числе, в части выполнения рекомендаций ПМПК; – рабочие программы педагогов, работающих с детьми-инвалидами и детьми с особыми образовательными потребностями; – планы воспитательной работы классных руководителей/воспитателей, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями; – протоколы педагогических советов; – мониторинг участия детей с особыми образовательными потребностями в мероприятиях, направленных на их адаптацию и социализацию.
<p>Экспертиза программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ утвержденного диагностического инструментария; – анализ учебно-методического комплекса и используемых технических средств обучения. 	<ul style="list-style-type: none"> – справка о коррекционно-диагностических методиках (инструментарии), используемых в коррекционно-диагностической деятельности с учетом особенностей контингента детей с ОВЗ; – справка об укомплектованности ОО специализированными учебниками и учебно-методическими пособиями, специализированной литературой, программно-методическими комплектами; – справка об укомплектованности ОО специализированным оборудованием, используемым в коррекционно-диагностической деятельности с учетом особенностей контингента детей с особыми образовательными потребностями.

<p>Экспертиза кадровых условий, обеспечивающих коррекционно-развивающую работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями, обследованными ПМПК</p> <p>– анализ укомплектованности квалифицированными кадрами</p>	<p>– справка о кадровом составе ОО, ведущем коррекционно-развивающую работу с детьми с особыми образовательными потребностями (образование, педагогический стаж, квалификационная категория, сведения о повышении квалификации за 3 года);</p> <p>– справка о кадровом составе ППк (должность в ОО, образование, стаж работы, в том числе в ППк, квалификационная категория, сведения о повышении квалификации за 3 года).</p>
--	--

III. Аналитический этап

Анализ исследовательских данных, полученных в ходе экспертной процедуры на предыдущем этапе, позволяет определить и зафиксировать в акте экспертизы показатели мониторинга выполнения рекомендаций ПМПК с указанием на наличие и оценку качества в соответствии с контролируемым аспектом образовательной деятельности.

Пример заполнения акта экспертизы по основным содержательным компонентам процедуры экспертизы качества специальных условий организации образовательной среды может быть построен следующим образом:

Направления анализа (по основным аспектам мониторинга в ходе экспертизы)	Оценка наличия и качества специальных условий: 3 – высокий уровень 2 – средний уровень 1 – низкий уровень	Результаты анализа, их обсуждение	Выявленные проблемы и пути их решения (рекомендации по совершенствованию условий сопровождения)
Соответствие нормативной базы деятельности образовательной организации предъявляемым требованиям			
Соответствие образовательных условий, созданных в ОО, рекомендациям ТПМПК			
Структура взаимодействия специалистов ОО по психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями (деятельность ППк, межведомственное взаимодействие)			

<p>Организация психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, обследованными ПМПК</p>			
<p>Выводы</p>			

IV. Проективный этап

Завершением проведения экспертных процедур является обобщение выводов, описание качественно-количественных результатов мониторинга выполнения рекомендаций ПМПК в форме информационно-аналитической справки, содержащей подробные рекомендации по организации дружелюбной образовательной среды.

Результаты проведения экспертных процедур в отдельной образовательной организации приводятся с конкретизацией по следующим анализируемым аспектам:

- организационно-содержательный аспект процесса психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- программно-методический аспект обеспечения коррекционно-образовательного процесса;
- кадровые условия, созданные в образовательной организации для реализации психолого-педагогического сопровождения.

Далее формулируются подробные рекомендации по совершенствованию условий организации дружелюбной образовательной среды, созданных в образовательной организации для получения образования, развития и социальной адаптации обучающихся.

**Технология создания специальных условий
организации дружелюбной образовательной среды**

Для поддержки психического здоровья и психосоциального благополучия каждого участника образовательного процесса в образовательной организации необходимо создать специальные психолого-педагогические условия посредством разработки и внедрения тщательно спланированного комплекса мер, создающих адаптивную и психологически комфортную, дружелюбную образовательную среду.

По основным составляющим организации психологически комфортной дружелюбной образовательной среды, содержание мероприятий по предотвращению школьной травли (буллинга) может быть представлено следующим образом:

Организация психологически комфортной дружелюбной образовательной среды(меры профилактики буллинга в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями)		
Субъект	Содержание работы	Возможные формы мероприятий
<u>Обучающиеся</u>	Формирование социально-коммуникативных норм, навыков работы в команде	Индивидуальные и групповые занятия, тренинги в мини-группах (в т.ч. тренинг психологической безопасности), дискуссионный клуб старшекласников, классные часы, внеклассные мероприятия (игры, походы, праздники, фестивали, дни именинника), индивидуальные консультации,
	Обучение умениям и навыкам конструктивного общения, способам разрешения конфликтных ситуаций и нахождения компромиссов	
	Актуализация ценности здоровых межличностных отношений без насилия и дискриминации	
	Формирование и закрепление принципов уважительного межличностного общения, толерантности, ценностей	

	<p>свободы и неприкосновенности личности, принятия уникальности другого</p>	<p>круглые столы в рамках проектной деятельности, Конкурсы</p>
<p>Оказание помощи в самопознании, саморазвитии и самореализации личности, формирование внутренних критериев самооценки</p>		
<p>Развитие эмоционального и социального интеллекта (умения дифференцировать и выражать эмоции в приемлемой форме в процессе социального взаимодействия)</p>		
<p>Индивидуальная психологическая и психотерапевтическая работа с ребенком, с родителями, ближайшим окружением пострадавшего ребенка</p>		

	<p>Возможные направления работы педагога-психолога по сопровождению:</p> <ul style="list-style-type: none"> – снятие эмоционального напряжения, стабилизация психоэмоционального состояния, коррекция признаков тревожности/лабильности/депрессии и страхов; – актуализация ресурсных возможностей ребенка (личностных ресурсов) для повышения уровня социально-эмоциональной адаптированности личности; – создание условий для развития и гармонизации личности, развитие адаптационного потенциала, за счет формирования адекватной самооценки, восстановления доверия к миру, позитивного самовосприятия и самоотношения; – формирование ценности межличностных отношений, психологической готовности к выстраиванию гармоничного взаимодействия с окружающими (с взрослыми, сверстниками); – развитие навыков ассертивного поведения в социуме, эффективному использованию личностных ресурсов; – психологическая и психотерапевтическая работа по преодолению последствий ситуации насилия с несовершеннолетним; – всестороннее сопровождение процесса ресоциализации; – проработка проблем самоопределения и саморазвития 	
<p><u>Родители</u></p>	<p>Активное обсуждение вопросов психологической безопасности, психологически комфортного и безопасного взаимодействия, созданию благоприятного психологического климата в семье</p>	<p>Лекции, тренинги, родительские группы, группы поддержки, подготовка информационных материалов В</p>

	<p>Проработка вопросов развития педагогических компетенций и повышению уровня осведомленности и психологической грамотности родителей</p>	<p>помощь родителям, круглые столы, «малая родительская конференция», круглый стол, родительский всеобуч, дискуссионный клуб-лекторий, собрание</p>
	<p>Информирование о последствиях насилия (буллинга) и способах помощи ребенку</p>	
	<p>Психологическое консультирование по выработке гармоничного стиля семейного воспитания</p>	
	<p>Индивидуальная психологическая и психотерапевтическая работа с родителями, ближайшим внутрисемейным окружением пострадавшего ребенка</p>	
	<p>Обучение родителей способам бесконфликтного общения с детьми</p>	
	<p>Повышение правовой грамотности родителей</p>	
	<p>Активное включение родителей в организацию и проведение внеклассных мероприятий</p>	
<p><u>Педагоги</u></p>	<p>Целенаправленная плановая работа по созданию благоприятного психологического климата в коллективе обучающихся, атмосферы взаимопонимания, толерантности и взаимопомощи</p>	<p>Собрания коллектива, педагогические советы, консилиум, педагогическая</p>

<p>Формирование профессиональной готовности и стойкой мотивации педагога не допускать и/или немедленно пресекать со стороны других любых насмешек, обидных комментариев в адрес обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, особенности в физическом или умственном развитии, внешнем виде, поведении, не оставлять без внимания такие инциденты</p>	<p>конференция, тренинги, семинары-тренинги, работа в мини-группах, малая педагогическая конференция, индивидуальное консультирование с педагогом-психологом по</p>
<p>Целенаправленное формирование и поддержание позитивного социально-психологического климата в классе (группе)</p>	<p>вопросам профилактики буллинга и взаимодействию с детьми, курсовая подготовка,</p>
<p>Актуализация у обучающихся важности и ценности многообразия и уникальности возможностей, умений и особенностей развития каждого человека</p>	<p>релаксация и оздоровительные процедуры для снятия</p>
<p>Поощрение в классе позиции сотрудничества, а не соперничества. Не обсуждайте и не оценивайте личностных качеств и недостатков обучающихся</p>	<p>напряжения, психоэмоционального восстановления</p>
<p>Помощь обучающемуся в социализации и интеграции в коллектив после притеснения: содействие в примирении с классом, восстановлению по возможности нормального контакта, укреплению позиции и роли в коллективе, «восстановление репутации»</p>	
<p>Демонстрация личным примером уважительного отношения ко всем участникам образовательного процесса</p>	

	<p>Коллегиальное обсуждение возникающих трудностей и конфликтов (супервизии) с привлечением специалистов сопровождения, медиативная практика (школьная служба примирения)</p>	
	<p>Повышение уровня профессиональной подготовки педагогов, в том числе, по вопросам профилактики насилия и техникам бесконфликтного взаимодействия, медиативным практикам</p>	
	<p>Тренинги профилактики эмоционального выгорания</p>	
	<p>Организация совместных мероприятий класса, привлечение к ним всех обучающихся (чувство сопричастности к решению общих задач)</p>	
	<p>Групповые мероприятия, направленные на сплочение класса, создание команды</p>	
	<p>Персональное внимание каждому обучающемуся (поздравления с какими-л. достижениями, важными личными событиями), возможность наделения каждого обучающегося позитивной ролью и своими обязанностями в классе (помощник учителя, ответственный, участник команды на соревнованиях / школьном конкурсе)</p>	
	<p>Использование приемов конструктивного взаимодействия, в т.ч. в случае нарушений дисциплины и явлениях неуспеваемости («Хвалить при всех, ругать наедине»)</p>	

<u>Руководитель образовательной организации</u>	Обеспечение процесса проектирования и поддержания безопасной и доброжелательной образовательной среды и позитивного социально-психологического климата в образовательной организации	Утверждение устава, политики в отношении насилия, правил поведения и внутреннего трудового распорядка, специальные меры в плане работы организации, специальные формы документации для учета случаев насилия и предпринятых мер (форма регистрации, журнал учета, формы согласия на предоставление и обработку персональных данных и др.), план работы по профилактике насилия и мерам реагирования, программа психологической безопасности в образовательной среде и др.
	Содействие в реализации образовательной программы и развитию воспитательной системы, направленных на формирование гуманных, ненасильственных отношений, которые основаны на уважении прав и достоинства человека и гендерном равенстве, признании индивидуальности каждой личности и принятии многообразия	
	Разработка документов, регламентирующих действия и ответственность всех участников образовательных отношений в целях профилактики насилия и реагирования на его случаи	
	Информирование всех участников образовательных отношений о политике образовательной организации в отношении насилия, правилах поведения и внутреннего трудового распорядка	
	Обеспечение реализации политики образовательного учреждения в отношении насилия через включение специальных мер в план работы школы, ее отдельных структурных подразделений и служб	

	<p>Обеспечение разработки и внедрения порядка выявления и учета случаев насилия и предпринятых мер с использованием специальной документации, соблюдение конфиденциальности и защиты персональных данных</p>	
	<p>Обеспечение своевременного рассмотрения всех случаев насилия и его попыток, незамедлительное принятие мер по каждому выявленному случаю, помощь пострадавшим</p>	
	<p>Своевременное информирование родителей учащихся (как пострадавшего ученика, так и ученика, совершившего насилие) и, при необходимости, вышестоящих органов и специальных служб (полиции, скорой медицинской помощи) о случаях совершенного насилия или его предпосылках</p>	
	<p>Организация работы отдельных специалистов или служб сопровождения (психолога, социального педагога, уполномоченного по правам ребенка, тьютора, специалиста по медиации) в целях профилактики насилия, разбора случаев насилия, оказания помощи вовлеченным сторонам</p>	
	<p>Организация взаимодействия с вышестоящими органами управления образованием, органами внутренних дел, организациями здравоохранения, социальной помощи, психологическими службами и др. для противодействия насилию и оказания помощи пострадавшим;</p>	

	<p>Обучение всех сотрудников образовательного учреждения методам профилактики насилия и навыкам его выявления, предотвращения и оказания помощи участникам конфликта</p>	
	<p>Создание условий для защиты прав обучающихся и сотрудников образовательного учреждения, контроль соблюдения со стороны педагогов и сотрудников этических норм</p>	
	<p>Осуществление мониторинга обстановки в образовательном учреждении и регулярного анализа происшествий, связанных с насилием; при необходимости принятие управленческих решений по обеспечению безопасности, внесение коррективов в план работы по профилактике насилия и меры реагирования</p>	

Технология проектирования системы психолого-педагогического сопровождения с использованием «Конструктора индивидуального образовательного маршрута»

Примерный вариант структуры и содержания индивидуального образовательного маршрута (ИОМ):

Конструктор индивидуального образовательного маршрута обучающегося, нуждающегося в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости (обучающегося с СДВГ/ дислексией/ дисграфией/ из семьи иностранных граждан)	
Общие сведения:	
Фамилия	
Имя	
Отчество	
Дата рождения, возраст ребенка	
Дата поступления в ОО	
Из какого учреждения/ ОО прибыл	
Класс/ группа	общеобразовательный/ инклюзивный/ ресурсный/ специальный (указать)
Форма обучения	Очная/ (домашнее обучение)/ очно-заочная/ семейное образование/(указать)
Сведения о социальном статусе семьи (полная, неполная, многодетная и др.)	

Сведения о родителях (законных представителях) Мать (ФИО): Отец (ФИО): Опекуны:	
Ребенок – воспитанник государственного учреждения (ЦССВ, ДДИ, ПНИ, СРЦ, иное)	Указать учреждение
Контактные данные родителей (законных представителей)	Телефоны Электронная почта
Братья, сестры, количество	
Адрес проживания ребенка (фактический, регистрация)	
Анализ социально-бытовых условий проживания	Дом/ квартира/ Комната Удовлетворительное / неудовлетворительное состояние жилья
С кем ребенок проживает в данное время	
Сведения о других родственниках, принимающих активное участие в воспитании ребенка	

<p>Трудности, переживаемые в семье (анализируется социальным педагогом совместно с педагогом-психологом, классным руководителем)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – материальные трудности, хронический стресс в семье; – трудности в детско-родительских отношениях (конфликты в семье); – факт проживания совместно с ребенком родственников; с асоциальным или антисоциальным поведением, психическими расстройствами – в том числе братья/сестры с нарушениями развития; – факт переезда в другие социокультурные условия менее чем 3 года назад; – плохое владение русским языком членов семьи (билингвизм); – низкий уровень образования родителей (опекунов)
<p>Отношение к ребенку в семье (анализируется социальным педагогом совместно с педагогом-психологом, классным руководителем)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – доброжелательное/уважительное (гармоничные отношения); – конфликтные отношения с ребенком; – эмоционально холодное отношение; – равнодушное отношение; – пренебрежение нуждами ребенка; – неприятие со стороны одного или обоих родителей/родственников; – другое
<p>Направление обучающегося на ПМПК</p>	<p>Первично/ повторно (указать даты и причины направления)</p>
<p>Заключение ПМПК</p>	<p>Указать номер № от (указать дату обследования) Наименование ПМПК</p>
<p>Рекомендации ПМПК</p>	<p>Указать ООП/ АООП, вариант (см. Заключение ПМПК)</p>
<p>Рекомендованы специальные условия для получения образования обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья</p>	<p>Указать по группам условий (см. Заключение ПМПК)</p>

Рекомендована организация специального педагогического подхода к обучающемуся с девиантным поведением	Указать при наличии (только для обучающихся с девиантным поведением)
Направления коррекционной работы (занятия)	
Педагог-психологу	Указать направления (см. Заключение ПМПК)
Учитель-логопед	Указать направления (см. Заключение ПМПК)
Тьюторское сопровождение	Указать направления (см. Заключение ПМПК)
Сопровождение ассистента (помощника)	Указать направления (см. Заключение ПМПК)
Социальный педагог	Указать направления (см. Заключение ПМПК)
Организация индивидуальной профилактической работы	Указать направления (см. Заключение ПМПК, приложение к Заключению ПМПК)
Дополнительные/иные рекомендации ПМПК	Указать (см. раздел «Иные рекомендации» в Заключении ПМПК)
Рекомендации ППк ОО (дополнительно к специальным условиям, определенным в Заключении ПМПК, при необходимости):	Указать рекомендации по организации образовательного процесса: – необходимость разработки индивидуального учебного плана – оказание индивидуальной педагогической помощи обучающемуся в освоении АООП
Куратор сопровождения (ведущий специалист)	ФИО, должность, дата назначения

<p>Цель реализации ИОМ:</p>	<p>Выстраивание образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями (ресурсами и ограничениями) обучающегося с СДВГ/ обучающегося с дислексией/ дисграфией/ обучающегося-ребенка из семьи иностранных граждан (мигрантов, вынужденных переселенцев), исходя из актуальных особенностей его развития и особых образовательных потребностей.</p>
<p>Задачи реализации ИОМ:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Провести углубленную комплексную диагностику уровня актуального развития обучающегося. 2) Определить направления коррекционно-развивающей и профилактической работы и конкретизировать результаты в рамках программы комплексного сопровождения обучающегося. 3) Определить содержание деятельности каждого специалиста ОО в рамках комплексного сопровождения. 4) Координировать взаимодействие всех участников системы психолого-педагогического сопровождения. 5) Осуществить коррекцию нарушений психофизического развития обучающегося с СДВГ/ обучающегося с дислексией/ дисграфией/ обучающегося-ребенка из семьи иностранных граждан (мигрантов, вынужденных переселенцев) через оказание ему квалифицированной помощи в освоении адаптированной образовательной/ общеобразовательной программы. 6) Внедрить в образовательный процесс работу по реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения обучающегося

Психолого-педагогическая характеристика обучающегося:

Характеристика особенностей развития обучающегося с особыми образовательными потребностями:

– факты, способные повлиять на поведение и успеваемость обучающегося: переход из одной образовательной организации в другую образовательную организацию (причины), перевод в состав другого класса, замена учителя начальных классов (однократная, повторная), межличностные конфликты в среде сверстников; конфликт семьи с образовательной организацией, обучение на основе индивидуального учебного плана, обучение на дому, повторное обучение, наличие частых, хронических заболеваний или пропусков учебных занятий и др.;

– испытывает ли обучающийся трудности нахождения в коллективе? Да/нет (нормальная адаптация/временные трудности адаптации/тяжелая адаптация в детском коллективе);

– краткая характеристика познавательного, эмоционального, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития ребенка: заполняется в описательной форме, в соотношении с возрастными нормами развития;

– результаты углубленного психолого-педагогического обследования профильных специалистов психолого-педагогического консилиума (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога);

– результаты педагогического наблюдения и уровня развития по образовательным областям (для обучающихся дошкольного возраста);

– результаты педагогического наблюдения и уровня сформированности учебных умений и навыков, универсальных учебных действий (для обучающихся школьного возраста)

<p>Содержание коррекционно-развивающей образовательной деятельности реализации индивидуального образовательного маршрута:</p>	<p>– цель психолого-педагогического сопровождения: помощь в освоении обучающимся основной общеобразовательной программы, содействие психосоциальной адаптации личности и социализации обучающегося с учетом особых образовательных потребностей у обучающегося с СДВГ/ обучающегося с дислексией/ дисграфией/ обучающегося из семьи иностранных граждан;</p> <p>– направления психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса (коррекционно-развивающие занятия с педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, сопровождение социальным педагогом, дополнительные занятия с учителем/ учителями-предметниками/ воспитателем, сопровождение педагогом-тьютором;</p> <p>– в ИОМ указываются: ФИО ответственных специалистов сопровождения, направления коррекционной работы, форма занятий (индивидуальная, групповая), частота (сколько раз в неделю), продолжительность занятий (количество времени)</p>
<p>Формирование навыков социально приемлемого поведения и социального взаимодействия (при необходимости):</p>	<p>– создание специальных условий для формирования элементов учебного поведения;</p> <p>– развитие навыков социального взаимодействия и сотрудничества со сверстниками;</p> <p>– развитие навыков самостоятельности, культурно-гигиенических навыков;</p> <p>– обучение социальным шаблонам взаимодействия в режимных моментах (образец для подражания, отработка навыков);</p> <p>– описание педагогических методов и приемов;</p> <p>– результаты мониторинга формирования навыков социально приемлемого поведения.</p>

<p>Взаимодействие с семьей (родителями/законными представителями) обучающегося в рамках реализации ИОМ</p>	<p>Цель: создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с особыми образовательными потребностями в семье через повышение психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обучение родителей специальным коррекционным, методическим и воспитательным приемам, необходимым для проведения занятий с детьми дома; – коррекция понимания родителем проблем его ребенка, а именно: исключение гиперболизации, минимизации или отрицания наличия проблем у ребенка; – коррекция неконструктивных форм поведения родителя, их замена на продуктивные формы взаимоотношений в социуме; – формирование адекватной социальной самооценки родителя. <p>Ожидаемый результат:</p> <ul style="list-style-type: none"> – повышение психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей; – создание комфортной обстановки для сотрудничества педагогов, специалистов, детей и родителей; – создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка в семье. <p>Возможные направления взаимодействия с родителями (з/п) в реализации ИОМ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – участие родителей (законных представителей) в разработке ИОМ; – повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка; – обеспечение участия семьи в разработке и реализации ИОМ, единства требований к обучающемуся в семье и в образовательной организации; – организация регулярного обмена информацией о ребенке, о ходе реализации ИОМ и результатах ее освоения; – организация участия родителей во внеурочных мероприятиях.
---	---

	<p>Возможные формы работы с родителями (законными представителями): индивидуальное консультирование; посещение учебных занятий родителями; родительские собрания; анкетирование и диагностика для родителей (с предоставлением результатов и адресных рекомендаций респондентам); родительские собрания; тематические встречи и группы для родителей, родительские «всеобучи», родительские форумы и конференции, «группы поддержки» для родителей с участием педагога-психолога и приглашенных экспертов-практиков (педагогов, врачей, социальных работников, представителей СМИ, специалистов по защите прав и интересов детей и др.).</p>
--	--

<p>Освоение предметных областей в рамках реализации основной/адаптированной основной общеобразовательной программы</p>	<p>Данные успеваемости и результативности освоения образовательной программы по предметам (согласно учебного плана) на начало, конец 1-го полугодия, конец учебного года.</p> <p>Оптимально соотношение итоговой оценки по предмету и уровня освоения раздела программы (краткое описание результата: достижений и имеющихся пробелов/ дефицитов).</p>
---	--

<p>Промежуточный и итоговый мониторинг сформированности универсальных учебных действий (УУД) и личностных результатов</p>	<p>Определение уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) обучающегося с особыми образовательными потребностями:</p> <p>– <i>Регулятивные УУД:</i></p> <p>Совместная и самостоятельная постановка учебной задачи;</p> <p>Планирование последовательности этапов деятельности, алгоритмов деятельности;</p> <p>Предвидение результатов деятельности;</p> <p>Осуществление контроля деятельности;</p> <p>Оценка качества и уровня усвоения собственных знаний;</p> <p>Внесение коррективов на основе оценки и учета характера ошибок;</p> <p>Проявление инициативы и самостоятельности.</p> <p>– <i>Познавательные УУД:</i></p> <p>Способность к самостоятельному выделению и формулированию познавательной цели;</p> <p>Выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска;</p> <p>Структурирование знаний;</p> <p>Осознанное построение речевых высказываний в устной и письменной форме;</p> <p>Осуществление выбора наиболее эффективных способов решения задач;</p> <p>Осуществление контроля и оценки процесса и результатов деятельности;</p> <p>Определение основной и второстепенной информации;</p> <p>Формулирование проблемы и создание алгоритмов деятельности при ее решении.</p> <p>– <i>Коммуникативные УУД:</i></p> <p>Осуществление коммуникативного взаимодействия с учетом разных мнений и позиций собеседников;</p> <p>Согласование усилий по достижению общих целей;</p> <p>Организация и осуществление учебной деятельности;</p> <p>Использование коммуникативно-речевых стратегий и тактик устного речевого общения; Умение слушать и вступать в диалог;</p> <p>Выбор точных и уместных речевых средств общения;</p> <p>Овладение письменными видами коммуникаций.</p> <p>– <i>Личностные результаты:</i></p>
--	--

	<p>Учебно-познавательная мотивация, позиционный и социальный мотивы;</p> <p>Сформированность «Я-концепции» (физический, психический, психологический, социальный компоненты);</p> <p>Адекватная самооценка и уровень притязаний;</p> <p>Личностная саморегуляция и рефлексивное отношение к своим поступкам;</p> <p>Нравственно-этическая ориентация;</p> <p>Определение моральных норм;</p> <p>Осознание моральных чувств;</p> <p>Правильная ориентация на мотивы поступков.</p> <p>Результативность уровня сформированности универсальных учебных действий обучающегося в середине и в конце учебного года указывается одним из трех числовых значений соответственно:</p> <p>2 балла – значительная динамика;</p> <p>1 балл – незначительная динамика;</p> <p>0 баллов – нет динамики.</p>
--	---

<p>Результаты эффективность реализации индивидуального образовательного маршрута</p>	<p>и Анализ динамики развития обучающегося по результатам реализации ИОМ на _____ / _____ учебный год</p> <p>Информация заполняется всеми специалистами сопровождения (по профилю), в соответствии с поставленными задачами, дополняется характеристикой педагога (воспитателем/ учителем/ классным руководителем).</p> <p>Обязательно указываются: Достигнутые результаты дефициты развития обучающегося; перспективы развития (прогноз обучения и адаптации).</p> <p>В описательной части куратором сопровождения кратко приводятся:</p> <p>Основные выводы по реализации ИОМ (общая оценка эффективности программы);</p> <p>Выявленные проблемы (что не было достигнуто в период реализации ИОМ);</p> <p>Пути решения, рекомендации на следующий период сопровождения (учебный год)</p>
---	---

<p>Материально-технические условия реализации ИОМ</p>	<p>Требования к организации пространства для обучающегося с особыми образовательными потребностями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие доступного пространства, позволяющего воспринимать максимальное количество сведений через аудио-визуализированные источники; – удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о школьных правилах поведения, правилах безопасности, распорядке, режиме функционирования организации, расписании уроков, изменениях в режиме обучения, последних событиях в школе, ближайших планах. <p>Требования к специальным учебникам, рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – использование базовых учебников или специальных учебников; – использование специальных приложений и дидактических материалов (преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности); – использование рабочих тетрадей на бумажных и (или) электронных носителях, обеспечивающие реализацию программы коррекционной работы и специальную поддержку освоения образовательной программы. <p>Требования к организации рабочего места для обучающегося с особыми образовательными потребностями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обязательным/ дополнительным условием к организации рабочего места является обеспечение возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога.
--	---

Организация образовательного процесса по индивидуальному учебному плану (в соответствии с рекомендациями ПМПК, Шк образовательной организации)	Предметные области	Учебные предметы	Кол-во часов в неделю	Всего:
	Обязательная часть			
	Итого:			
	Часть, формируемая участниками образовательных отношений			
	<i>по выбору образовательной организации</i>			
	Внеурочная деятельность			
	1. Коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные, подгрупповые), исходя из программы			
	2. Другая внеурочная деятельность			
Итого:				

Специальные методы и приемы работы с обучающимся	<i>Особые образовательные потребности</i>	<i>Методы и приемы работы</i>
	Потребность в индивидуализации и содержания программы	<ul style="list-style-type: none"> – упрощение тем в изучаемом предмете и сокращение объема объясняемого на уроке материала; – дробление заданий на небольшие части, и соответственно дозированное их предъявление; – контроль выполнения каждой части работы, внесение необходимых корректировок на каждом этапе
	Потребность в формировании социальных (жизненных) компетенций	<ul style="list-style-type: none"> – использование специальных заданий на поиск изучаемого явления в повседневной жизни; – задания в рамках учебной дисциплины, связанные с освоением социальных или бытовых навыков; – занятия в рамках внеурочной деятельности, связанные с освоением правил поведения или правил общения
	Потребность в упрощенных способах подачи учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> – предъявление учебного материала с опорой на натуральные предметы, иллюстрации, видеофрагменты; – отказ от многоступенчатых инструкций, разбивка инструкции на части, последовательное их предъявление; – использование четких, конкретных инструкций,

		<i>исключение из речи педагога вводных оборотов.</i>
2. Развитие УУД и метапредметных компетенций		
	<i>Особые образовательные потребности</i>	<i>Методы и приемы работы</i>
	Потребность в освоении навыков организации рабочего места	– использование специальных карточек-инструкций по организации рабочего места; – использование карточек-инструкций по этапам подготовки к отдельным учебным предметам;
	Потребность ориентироваться в источниках информации	– использование разметки в тексте учебника, справочника: подчеркивание, выделение нужного фрагмента; – развитие понимания значков и символов в учебнике, на указателях в помещении класса, школы, на улице
	Потребность в освоении правил работы в тетради	– обучение соблюдению орфографического режима в тетради – дополнительная разметка в тетради, с целью выделения рабочей части, места выполнения задания;
3. Организация образовательного пространства		
	<i>Особые образовательные потребности</i>	<i>Методы и приемы работы</i>

	<p>Потребность в специально организованной среде</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>расположение предметов в пространстве класса и рабочего места ребенка так, чтобы был хороший обзор;</i> – <i>посадка ребенка с учетом его психофизических особенностей: посередине класса, справа или слева от доски;</i> – <i>подставки, магниты, лента для закрепления на поверхности стола книги, тетради, альбома;</i> – <i>специальные разделители и накладки на страницах книги, тетради.</i>
	<p>Потребность в физической, сенсорной, эмоциональной разгрузке</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>частая смена позы во время урока при нарастании тонуса или дополнительные динамические паузы;</i> – <i>чередование умственных и двигательных нагрузок с целью профилактики психического истощения;</i> – <i>учет индивидуального темпа работы при выполнении учебных заданий и ресурсных ограничений ребенка;</i> – <i>организация двигательного режима на переменах для предупреждения нарастания тонуса.</i>
<p>4. Эмоционально-личностное развитие</p>		
	<p><i>Особые образовательные потребности</i></p>	<p><i>Методы и приемы работы</i></p>

	<p>Потребность в развитии представлений о себе и своем внутреннем мире</p>	<ul style="list-style-type: none"> – развитие рефлексии, представлений о своем характере, своих увлечениях, интересах; – освоение навыков понимания и описания собственных эмоциональных состояний, ведение дневника настроения, портфолио; – создание личных фото-книг о событиях жизни ребенка с краткими рассказами о нем самом
	<p>Потребность в повышении самооценки</p>	<ul style="list-style-type: none"> – вовлечение в те групповые виды деятельности, где ребенок будет заведомо успешен; – включение в систему дополнительного образования, участие в выставках творческих работ; – обучение навыкам оценивания результатов своей работы и оценивания работ других детей
	<p>Потребность в повышении мотивации к школьному обучению</p>	<ul style="list-style-type: none"> – акцентирование внимания на школьных достижениях ребенка путем поощрений; – предоставление дополнительного времени на обдумывание вопроса учителя и формулировку ответа; – использование творческих учебных заданий.
<p>5. Социально-коммуникативное развитие</p>		
	<p>Особые образовательные потребности</p>	<p>Методы и приемы работы</p>

	<p>Потребность в выработке социально приемлемого поведения и деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – освоение адекватных способов проявления положительных и отрицательных эмоций; – введение краткого визуального списка правил поведения в классе, на отдельных уроках, на улице со специальным обозначением; – поощрение правильного поведения визуальными стимулами.
	<p>Потребность в поддержке и развитии коммуникации</p>	<ul style="list-style-type: none"> – моделирование ситуаций, провоцирующих обучающегося на выражение просьбы, отказа, согласия; – отработка диалоговых навыков-развитие умения инициировать, ответить, поддержать разговор; – использование организованного диалога на привлекательную для обучающегося тему в области его увлечений
	<p>Потребность в формировании навыков социального взаимодействия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – осмысление необходимости соблюдения правил через совместное чтение или просмотр видеороликов; – вовлечение обучающегося в малые группы сверстников на основе общей творческой деятельности; – включение обучающегося в театрализованную, музыкальную, художественную деятельность (кружки)
<p>6. Коррекционно-развивающее сопровождение</p>		

	<i>Особые образовательные потребности</i>	<i>Методы и приемы работы</i>
	Потребность в коррекционной поддержке образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> – развитие навыков осмысленного чтения и пересказа на индивидуальных занятиях; – развитие способности устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями; – отработка практического применения полученных знаний в повседневной жизни
	Потребность в коррекции психических процессов	<ul style="list-style-type: none"> – развитие произвольности психических процессов: восприятие, внимание, память; – отработка навыков запечатления, сохранения и воспроизведения информации, обучение мнемотехническим приемам; – обучение поиску различных вариантов при решении мыслительных задач, гибкости мышления
	Потребность в коррекции речевых нарушений	<ul style="list-style-type: none"> – коррекция нарушений устной и письменной речи; – расширение словарного запаса в коммуникации с взрослыми и сверстниками; – развитие навыков словоизменения и словообразования в связной речи обучающихся
7. Взаимодействие с семьей		

	<i>Особые образовательные потребности</i>	<i>Методы и приемы работы</i>
	Потребность в информационной поддержке	<ul style="list-style-type: none"> – информирование родителей об особенностях развития ребенка и его образовательных потребностях; – предоставление возможности оперативного получения информации о жизни класса, проводимых мероприятиях; – информирование о возможностях получения дополнительной психолого-педагогической помощи
	Потребность в понимании достижений и трудностей своего ребенка	<ul style="list-style-type: none"> – информирование о причинах неуспешности в освоении образовательных программ, краткие еженедельные отчеты учителя; – беседы о вопросах семейного воспитания, организации досуга ребенка в семье, учитывая эмоциональные трудности; – консультативная помощь семье по предварительному запросу специалистов или педагогов
	Потребность включения семьи в образовательный процесс	<ul style="list-style-type: none"> – проведение открытых занятий для родителей с целью демонстрации достижений ребенка; – демонстрация родителям эффективных методов и приемов воздействия на развитие ребенка; – обучение приемам совместного с ребенком выполнения домашних заданий

Нейропсихологическое исследование при СДВГ

Среди методов диагностики СДВГ в детском возрасте определенную роль играет нейропсихологическое исследование. Детский нейропсихолог на основе полученных данных может уточнить вопрос о первичных и вторичных нарушениях в структуре психологических нарушений у детей с СДВГ, а также выявить сохранные звенья в структуре высших психических функций, которые в дальнейшем станут опорой для коррекционной и реабилитационной работы..

Основной характеристикой нейропсихологического подхода является: его системность, научная обоснованность, направленность не на описание, а на качественный анализ дефекта, на поиск механизма нарушения высших психических функций (ВПФ).

Центральной задачей нейропсихологического обследования ребенка с СДВГ является поиск мозгового механизма синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

По своей процедуре нейропсихологическое исследование является структурно-динамическим, что означает важность не столько результата выполнения тестов, сколько особенности самого процесса их выполнения. Анализ выполнения тестов может указать на разную структуру особенностей развития высших психических функций, на разные факторы, лежащие в его основе, и на поражения различных зон мозга. Динамичность нейропсихологического исследования, требует не ограничиваться стандартной схемой обследования и применять ряд дополнительных методов. Такой системно-динамический подход обеспечивает эффективность исследования, дает возможность провести качественный анализ состояния ВПФ при СДВГ, тем самым обнаружить картину поражения, механизмы (факторы) нарушения психических процессов и наметить пути коррекционно-восстановительного обучения.

Нейродинамический анализ полученных результатов направляет внимание специалистов на характер нарушений, которые наблюдаются при выполнении заданий ребенком с СДВГ. Так же возможно применение дополнительных психологических приемов или методик. Необходимо провести анализ усталости, наступающего в процессе обследования ребенка, влияние побочных раздражителей и реагирование на них ребенком с СДВГ. К дополнительным приемам могут относиться изменения темпа работы, расширение объема предлагаемых для решения задач.

Большое значение для топической диагностики имеют факты стертого или скрытого левшества ребенка с СДВГ. Как известно у левшей контроль за деятельностью и программирование формируются позже. Поэтому важно в исследовании ребенка с СДВГ провести пробы на выяснение латеральных признаков.

Нейропсихологическое обследование, являясь, по сути, клиническим исследованием, включает в себя: беседу, исследование двигательных функций, гнозиса, речевых функций, памяти, интеллекта, чтения, счетных операции и эмоционально-личностной сферы.

По результатам нейропсихологического обследования составляется заключение, в котором описываются результаты качественного анализа выполнения тестов, дается анализ синдрома, вычленяется его механизм (фактор) и на этой основе формируется топический диагноз.

Нейропсихологический подход дает возможность наметить пути коррекционно-восстановительного обучения, т.к. он указывает на механизмы нарушения ВПФ при СДВГ, на дисфункцию определенных мозговых зон, а следовательно указывает направление коррекционной работы.

Таким образом, проведение нейропсихологической диагностики позволяет:

1. провести анализ клинической картины нарушения психической деятельности при СДВГ;
2. определить основной механизм (фактор), который является причиной нарушения тех или других ВПФ при СДВГ;
3. определить зону поражения коры полушарий головного мозга (топический диагноз) при СДВГ у конкретного ребенка;
4. вычлнить и провести анализ сохранных ВПФ при СДВГ у конкретного ребенка ;
5. составить программы и получить рекомендации по проведению коррекционно-восстановительной работы.

Описание нейропсихологических групп детей с СДВГ

Дети с СДВГ очень разные между собой. Их можно разделить на 3 группы. **1 группу** составили дети с первичными дисфункциями стволовых и подкорковых структур мозга, у которых вторично страдает функциональное развитие коры мозга, прежде всего – префронтальных областей. Во **2 группу** были отнесены дети с первичными дисфункциями стволовых и подкорковых структур мозга, у которых вторично страдает функциональное развитие коры мозга с преимущественной заинтересованностью базальных лобных отделов. В **3 группу** вошли дети с первичной функциональной недостаточностью префронтальных отделов мозга. Эти данные фиксируются нейропсихологическим исследованием и результатами ЭЭГ.

Первые две группы объединяет одинаковый первичный дефект – дисфункции стволовых и подкорковых структур мозга (у всех детей это подтверждалось данными ЭЭГ), в связи с чем особенности развития ВПФ детей из 1 и 2 группы достаточно схожи. При обследовании этих детей на первый план выходят *нейродинамические нарушения*. Эти дети не только отвлекаемы, у них отмечаются колебания внимания, цикличность работоспособности, повышенная утомляемость (причем явления гиперактивности на фоне утомления возрастают).

При проведении исследования, в ситуации, когда необходимо сосредоточиться, у детей достаточно быстро наступает истощение, при этом усиление мотивации, похвала не улучшают деятельности или дают недолговременный эффект.

Часто у этих детей фиксировались и другие симптомы: нарушения сна (трудности засыпания, ранний отказ от дневного сна и др.);

- эмоциональная лабильность;
- агрессивность, проявления оппозиционности и негативизма;
- речевые нарушения (заикание, ограниченный словарный запас, ФФН и др.);
- тонические нарушения (чаще всего – тенденция к мышечному гипертонусу);
- обилие синкинезий, прежде всего – оральных и мануальных;
- тики, локализующиеся, как правило, в области лица;
- сходящееся или расходящееся косоглазие, трудности конвергенции, различные нарушения движений глаз;
- энурез и энкопрез;
- соматические и психосоматические расстройства, связанные с нарушением регуляторных процессов, иммунные и эндокринные нарушения, а также метеозависимость.

Часто у детей фиксируются невротические привычки: потирание рук, качание ногами, туловищем, кивание головой, грызение ногтей, мастурбация и др.

Для детей 1 и 2 групп характерен отягощенный перинатальный анамнез: у их матерей отмечались отклонения в протекании беременности и родов. Практически у всех детей было установлено нарушение раннего психомоторного развития – некоторое запаздывание сенсомоторного развития или отсутствие одного из его этапов (например, ползания), реже – опережающее развитие.

Гиперактивность же формируется как своеобразный *компенсаторный механизм*, направленный на преодоление дефицита активационных влияний со стороны подкорково-стволовых структур мозга на кору больших полушарий. Нарушения внимания представляют собой как прямые проявления дефицита активации (это колебания внимания, трудности концентрации внимания), так и следствие гипердинамии, недостаточности произвольного контроля (это полевое поведение, преобладание непроизвольного внимания над произвольным).

Функциональная дефицитарность подкорковых образований приводит к нарушению процесса морфофункционального развития мозга, и картину психического развития ребенка определяют разнообразные вторичные симптомы в виде функциональной недостаточности теменно-затылочных, височных и других зон II блока мозга.

1. Недостаточность крупной и мелкой моторики. При общей подвижности дети плохо рисуют, пишут, имеют трудности при занятиях спортом.

2. Недостаточность зрительно-пространственной организации движений, проявляющаяся в виде трудностей воспроизведения право-левой ориентации в движениях, а также ошибках зеркальности. У части детей с СДВГ обнаруживались, нарушение схемы тела.

3. Движения детей с СДВГ носят разорванный характер они изолированы друг от друга невозможность плавного перехода от одного движения к другому. У детей с СДВГ невозможность одновременного изменения положения обеих рук

5. Недостаточность слухоречевой памяти сужение объема памяти, инертность речевых следов, нарушение избирательности.

7. Нарушения развития речи. Выявлена недостаточность как моторных, так и сенсорных аспектов речи: артикуляционные ошибки, трудности плавного перехода от одного слога к другому; более грубые и частые, чем в контрольной группе, ошибки звукоразличения. Отмечалось большое количество аграмматизмов, нарушение понимания сложных логико-грамматических конструкций, стереотипии, трудности построения развернутого высказывания (особенно при составлении рассказа по картинкам).

Т.о., функциональная дефицитарность подкорковых образований является у этих детей определяющим фактором для морфофункциогенеза мозга, и по ходу развития ребенка появляется множество вторичных дефектов в виде функциональной несформированности коры мозга.

Постепенно на первый план выходит функциональное недоразвитие лобных структур мозга, формируется своеобразный подкорково-лобный синдром. С возрастом существенно выражены симптомы, свидетельствующие о функциональной незрелости префронтальных отделов мозга (полевое поведение, неумение усваивать правила, упрощение программы, дефицит произвольной регуляции).

Примеры детей 1 группы:

Женя Н. 10 лет, 3 класс, направлен на ПМПК в связи с трудностями обучения. На приеме расторможен, многословен. Сразу начинает рассказывать про школьную жизнь, отмечается легкое заикание. Худенький, долговязый мальчик. Движения недостаточно скоординированы, поэтому его не берут в спортивные секции. На физкультуре один из самых отстающих. Рассказывая про свою жизнь, ходит вокруг стола. Мама утверждает, что ребенок достаточно развитый, очень умный. Но в школе его не понимают.

Невербальный интеллект выше нормы. Речь дизартричная. Быстрая. Тенденция к тахилалии.

При проведении исследования задания не дослушивает до конца, начинает выполнять, ошибается, исправить ошибки не может, т.к. не

удерживает инструкцию. Постоянно отвлекается на побочные стимулы. Кто-то вошел в дверь, зазвонил телефон и т.д.

При исследовании таблицами Шульте показал медленную включаемость и повышенную утомляемость.

Мама пожаловалась на то, что за 2,5 года потерял 3 «сменки», где - не помнит.

Из анамнеза известно, что есть недоношенность, проблемная беременность, стремительные роды. Раннее развитие без особенностей, были проблемы со сном. В настоящее время плохо спит, поздно засыпает есть сноговорение.

Саша А., 7 лет, 1 класс, пришедший к психологу, был очень подвижен не мог усидеть на месте, вообще не реагировал на замечания. Если его беспорядочную деятельность прерывали, он без обиды и негативных действий, переключался на другие предметы. Когда его ругала учительница, плакал, обещал исправиться. А нам рассказал, что никак не может вести себя хорошо, хотя очень старается.

Из анамнеза известно, что у мамы была сложная беременность, экстренное кесарево сечение, связанное со слабостью родовой деятельности. Он имел перинатальные проблемы и проблемы со сном. Не мог засыпать быстро. В связи с нарушением внимания обучаемость у Саши была крайне низкая, интеллектуальное развитие находилось на нижней границе нормы.

Денис М. На прием пришел мальчик 7 лет. Дверь с шумом отворилась, и в помещение не то вбежал, не то вкатился худенький мальчик. На просьбу переобуться в разные стороны полетели сапожки, а затем шлепанцы. Со слов мамы, Денис не ходил в детский сад, т.к. его туда не брали за плохое поведение и постоянное бегание по помещению. В школе он сидел несколько минут, а затем начинал вертеться, тереть тетрадь руками, залезать под стол, ходить по классу. А на перемене просто выстреливал из класса и начинал носиться по коридору, сметая все на своем пути. Учительница предложила проконсультироваться со специалистом и перевести на индивидуальное обучение. Пока мама рассказывала, со стола психолога слетело ведро с цветными фломастерами. Денис полез под стол собирать их и, увидев корзину с игрушками, переключился на нее. Во время психологического обследования, приблизительно через каждые 10-15 минут, ему надо было побегать по кабинету, покрутиться в детском кресле, залезть на подоконник. Задания он выполнял стоя, постоянно отвлекаясь на предметы, стоявшие на столе или на подоконнике. «Не ребенок, а катастрофа» - сказала мама. Во время беременности у мамы был гестоз, мальчик родился с внутриутробной гипоксией. Он начал вставать и пытаться ходить с 8 месяцев, при этом не ползал и самостоятельно не садился почти до года. Отмечалась эмоциональная лабильность. Проигрывая в игре, он начинал плакать, драться, кусаться. На фоне утомления

активность нарастала. Вечером его не могли долго уложить спать. Все заканчивалось слезами, истерикой, и лишь потом глубоким сном. Поэтому он не уживался в детском саду и в школе.

Глеб Т. ,6 лет. Очень плохое поведение в детском саду: срывает занятия, ругается нехорошими словами, игнорирует взрослых. Есть дефицит внимания: теряет внимание. Быстро устаёт. Неусидчив. На занятиях скучает, так как многие вещи уже знает. Может начать разговаривать во время занятий, может встать и уйти с занятий, комментировать действия другого ребенка. Наивен и непосредственен, не понимает, в какой обстановке что можно делать или говорить, а что нельзя. Проблемы с поведением появились, когда Глеб пошел в детский сад: ругательства появились на второй день, причем Глеб даже не понимал, что эти слова означают. В группе подавляющее большинство – мальчики, часть из которых задиристые, провоцируют потасовки, обзываются. Глеб легко копирует поведение других детей. Очень обидчив, болезненно реагирует на замечания, может вскипеть, если считает, что его несправедливо обвинили. В конце года ситуация так обострилась, что ребенок был направлен на занятия к психологу. Наблюдается алиментарное ожирение.

Мальчик адекватен, контактен, но расторможен (при выполнении заданий может вскакивать, ерзать на стуле, ходить). Периодически Глеб начинает баловаться, не выполняет инструкции, делает по-своему, не стремится к поощрению со стороны взрослого. На фоне утомления мотивация к выполнению заданий еще больше снижается.

Дистанция в отношениях часто не соблюдается. Чаще всего Глеб нарушает границы физического пространства: слишком сильно приближается, может дотрагиваться до рук. В контакте с детьми из-за этого возникают потасовки.

Отмечаются попытки отказа от выполнения заданий, особенно на фоне утомления, к концу обследования.

Ярко выражена импульсивность в поведении. Отмечаются большое количество поведенческих реакций по первому побуждению. Часто Глеб совершает разные действия, не спрашивая разрешения (например, может брать фломастеры, чтобы порисовать, начинает что-то рисовать на чужом листе, листает альбом с заданиями), перебивает воспитателей и психолога, высказывает предположения о том, каким будет задание, может начать что-то выполнять, не дослушав инструкцию, нарушает инструкцию, если есть более сильные побуждающие стимулы. Мальчик постоянно меняет позу, сползает со стула, встает, может встать и повернуться к игрушкам.

Работоспособность при выполнении заданий крайне не стабильная.

Выражена утомляемость, которая проявляется в виде сонливости в начале занятия, демонстрации нежелания работать, усиления неусидчивости к концу занятия, жалоб на усталость, попыток отказа от выполнения к концу обследования.

Возможности усвоения инструкций и алгоритмов: первично не снижены, но из-за импульсивности мальчик часто недослушивает, пытается угадать инструкцию.

Концентрация внимания и его устойчивое поддержание снижены. Имеет место недостаточная устойчивость усвоенной программы. Контроль за собственным выполнением задания не стойкий.

В выполнении двигательных заданий точность крупных движений снижена. Дифференцированность движений не достаточная. Выражены синкинезии (сочетанные патологические движения). Двигательные координации при выполнении заданий требующих координацию обеих рук выполняются с трудом. Плавное, автоматизированное выполнение последовательности движений затруднено, преимущественно.

В речи артикуляция отдельных звуков не нарушена. Отмечаются трудности переключение со звука на звук при произнесении последовательностей звуков и сложных слов в виде запинок. Словарный запас соответствует возрасту. Фразы правильные, без аграмматизмов, богатые выразительными средствами. Построение развернутого речевого высказывания доступно в полном объеме.

Целостность зрительного восприятия не нарушена. Восприятие метрических отношений не нарушено.

Таким образом, мы видим проявления дефицита внимания и ярко выраженной поведенческой импульсивности. Также отмечаются повышенная утомляемость, специфика формирования двигательных функций.

Различия между 1 и 2 группами состояли в следующем. Для детей 2 группы в большей степени характерны повышенная эмоциональная лабильность, явления негативизма, агрессии. Этим детям более свойственны трудности в общении, нарушение социальной адаптации. Эти дети часто не выслушивали инструкцию, действовали импульсивно, ориентируясь на случайные признаки, проявляли настойчивость в желании все сделать по-своему; после непродолжительного включения в выполнение проб сбивались на ассоциации или хаотичное полевое поведение.

У детей 3 группы, в большей степени проявляются речевые трудности (прежде всего, в экспрессивной речи – сложности построения развернутого высказывания). В меньшей степени для этих детей характерны симптомы функциональной недостаточности II блока мозга. Картина нарушения развития ВПФ определяется дефицитностью регулирующего звена в каждой психической функции. Дети этой группы также отличались отвлекаемостью, дефицитом произвольного внимания. Однако эта недостаточность отчасти преодолевалась при специальной организации материала, введении игровой деятельности, усилении мотивации.

Ваня 5.6 лет. Консультировался у психолога по поводу двигательной расторможенности, всеми воспитателями характеризуется как способный и умный ребенок. На контакт идет охотно. Дистанцию не всегда держит. На критику реагирует адекватно. При утомлении наблюдается негативизм, отказ выполнять задание - "не хочу, не знаю". Правша с элементами левшества.

Общие знания сформированы. Задание на количественное сравнение доступно. Счет сформирован в пределах десяти, как в прямом, так и в обратном порядке. Правильно определяет свой возраст через год\два. Может написать свое имя, при этом из-за двигательного возбуждения и несформированности мелкой моторики письмо происходит по типу импульсивных линий. Выраженная макрография. Ручку держит неверно.

Выражены резкие колебания внимания, быстрой пресыщаемости (надоедает делать задание), трудностей сосредоточения на текущем задании, желание перейти к другому, повышенной отвлекаемости. Если возникают трудности- отказ от выполнения задания.

Речь чистая, без аграмматизмов, развернутая. Отмечается повышенная болтливость.

Имеют место трудности в двигательной сфере. С трудом удерживает и воспроизводит двигательный рисунок, появляются лишние движения.

Память соответствует возрастной норме, но страдает мотивационный компонент. Запомнил слова только за обещанную конфету. Зрительное восприятие в пределах возрастной нормы

Рассказ по сюжетной картинке был озвучен, но создан на основе слитного восприятия рисунка, без дифференциации отдельных смысловых частей. Рассказ по серии картинок как таковой не сформирован. Пересказ рассказа доступен, осуществлен близко к тексту своими словами.

Если дети 1 группы истощаемы, то для этих детей характерна т.н. «ложная» истощаемость: при выполнении привлекательного для ребенка вида деятельности или введении поощрения признаки утомления, которые демонстрировал ребенок, исчезают, и продуктивность деятельности резко возрастает. Улучшение выполнения даже достаточно сложных проб наблюдается также, если контрольно-регулирующие функции выполняет за ребенка экспериментатор.

Нужно отметить, что в консультационной практике часто встречаются гиперактивные дети, не имеющие никаких изменений в физиологических исследованиях. В данных случаях имеет место особенности моторного реагирования на стрессовую ситуацию, характерные для возраста от 4-х до 8-и лет. Чаще всего это реакция на ситуацию в семье (развод родителей, напряженные отношения в семье, проживание вместе родительской и прародительских семей) или на ситуацию в детском саду или в школе.

Игоря Ж. привели на консультацию родители, которые находились в состоянии развода. Его также выгоняли из школы за плохое поведение. Из истории мальчика известно, что роды и раннее развитие протекали без особенностей. В детском саду он был активным, любознательным мальчиком. За полгода до школы родители начали бракоразводный процесс и ребенка как подменили. Он начал вести себя, агрессивно, не слушаться взрослых, грубить. При поступлении в школу беспокойно вел себя на перемене, обижал сверстников (особенно девочек), дерзил учительнице. После окончательного развода, проведения семейной психотерапии, работы мальчика с психологом, Игорь изменился, стал спокойным и внимательным. Он теперь в школе один из лучших учеников.