

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-8-186-219

## ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Г. В. Валиуллина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.*

*E-mail: Valiullina\_g\_73@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Оказание психолого-педагогической помощи обучающимся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на сегодняшний день является серьезной и актуальной проблемой как в российской системе образования, так и за рубежом. Проблема обусловлена увеличением числа детей, страдающих данным синдромом и недостаточной готовностью современного учителя осуществлять профилактическую и коррекционную работу с указанной категорией обучающихся в условиях общеобразовательной школы. Одним из наиболее частых осложнений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у младших школьников наряду с трудностями в обучении являются эмоциональные нарушения (неадекватно заниженная, либо завышенная самооценка, тревога, депрессия, аффективные вспышки). В связи со сложившейся ситуацией в системе образования, современный учитель должен быть готов к профилактике осложнений синдрома дефицита внимания и гиперактивности, а также к коррекционной помощи детям с данным синдромом.

**Цель.** Определить структуру готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы.

**Методология, методы и методики.** Методологической основой исследования выступают принципы деятельностного, системного, и компетентностного подходов. В ходе исследования были использованы две группы методов: теоретические (анализ, синтез, классификация, обобщение) и эмпирические (методы опроса, анализ документации). Методика исследования включает в себя авторскую анкету «Выявление у учителей начальных классов теоретических, методических и психологических трудностей профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ», методики «Самооценка эмпатичных способностей» (Ю. М. Орлова, Ю. Н. Емельянова) и «Психологический портрет учителя» (З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина), а также интервью.

**Результаты.** Анализ результатов диагностики показал, что у респондентов отмечаются поверхностные теоретические и методические знания о психофизиологических особенностях детей с СДВГ, а также организации их обучения в условиях общеобразовательной школы. В среднем меньше половины респондентов дали верные ответы на вопросы теоретического блока. В методическом блоке также отмечается профессиональный дефицит в вопросах организации обучения и воспитания детей с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

В ходе исследования были выявлены проблемы организационного и содержательного характера в отношении профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы, среди которых: отсутствие психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся; низкий уровень теоретических и методических знаний учителей начальных классов в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с СДВГ; дефицит умений и навыков педагогов в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений; отсутствие специальных программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях общеобразовательной школы; нежелание учителя работать с данной категорией обучающихся; нежелание родителей детей с СДВГ сотрудничать с учителем в отношении обучения и воспитания своего ребенка.

*Научная новизна.* На основе описанных профессиональных качеств современного учителя, определена структура готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационный, теоретико-методологический, психолого-педагогический, методический. Дана качественная характеристика компонентов данной структуры с позиции возможности профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

*Практическая значимость.* Результаты исследования могут применяться в процессе подготовки учителей начальных классов в системе высшего образования, а также в системе дополнительного профессионального образования в рамках реализации программ повышения квалификации учителей по актуальным проблемам современного образования в целом, и, в частности по проблемам профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с дефицитом внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** импульсивность, гиперактивность, невнимательность, эмоциональные нарушения, профилактика эмоциональных нарушений, коррекция эмоциональных нарушений, учителя начальных классов.

**Благодарности.** Статья выполнена при поддержке Казанского (Приволжского) федерального университета. Автор выражает благодарность анонимным рецензентам за рекомендации, позволившие улучшить качество публикации.

**Для цитирования:** Валиуллина Г. В. Готовность учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 8. С. 186–219. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-8-186-219

## TEACHER READINESS FOR THE PREVENTION AND CORRECTION OF EMOTIONAL DISTURBANCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

G. V. Valiulina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

E-mail: Valiullina\_g\_73@mail.ru

**Abstract. Introduction.** Psychological and pedagogical support for learners with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) has currently become crucial in the Russian and foreign systems of education. The problem has been caused by the increasing number of children suffering from this disorder and insufficient readiness of a modern teacher to implement preventive and corrective work with the specified category of school students in a comprehensive school. One of the most common complications of

ADHD in primary school children, along with learning difficulties, are emotional disorders (inadequately underestimated or overestimated self-esteem, anxiety, depression, affective outbursts). The current situation in education actualizes the necessity of modern teacher's readiness to prevent complications of ADHD as well as to provide corrective help to children with this disorder.

*Aim.* The present research *aims* to determine the structure of the future teacher's readiness to prevent and correct emotional disorders in primary school children with ADHD in the comprehensive school environment.

*Methodology and research methods.* As methodological basis of the research served the activity-based, systemic, and competency-based approaches. Two groups of methods were applied in the study: theoretical (analysis, synthesis, classification, and generalisation) and empirical (survey methods, documentation analysis). The research methodology included the author's questionnaire "Identification of Theoretical, Methodological and Psychological Difficulties in Primary School Teachers to Prevent and Correct Emotional Disorders in Junior Schoolchildren with ADHD", the techniques "Self-Assessment of Empathic Abilities" (Yu. M. Orlova, Yu. N. Emelyanova) and "The Psychological Portrait of a Teacher" (Z. V. Rezapkina, G. V. Rezapkina). In addition, the interviews were conducted.

*Results.* The analysis of diagnostic results showed that the respondents had superficial theoretical and methodological knowledge about psychophysiological characteristics of children with ADHD, as well as about children's education organisation in a comprehensive school. On average, less than half of the respondents gave correct answers to the questions of the theoretical block. In the methodological block, the lack of professional knowledge on the organisation of education and upbringing of children with ADHD in a comprehensive school was revealed.

The study identified the following organisational and content problems related to the prevention and correction of emotional disturbance in primary school children with ADHD in a comprehensive school: the lack of psychological and pedagogical support for this category of school children; a low level of theoretical and methodological knowledge of school teachers in the field of psychological and pedagogical support for school students with ADHD; the shortage of teachers' skills and abilities to prevent and correct emotional disorders; the deficit of special programmes for psychological and pedagogical support of students in a comprehensive school; teacher's unwillingness to work with this category of students; indisposition of parents having children with ADHD to cooperate with the teacher regarding their child's education and upbringing.

*Scientific novelty.* The structure of the future teacher's readiness to prevent and correct emotional disorders in younger students ADHD in a comprehensive school was determined on the basis of the described professional qualities of a modern teacher; it includes the following components: motivational, theoretical-methodological, psycho-pedagogical, and methodical. Qualitative characteristics of these structural components were given to determine the possibility of preventing and correcting emotional disorders in younger schoolchildren with ADHD.

*Practical significance.* The research results can be applied in the process of primary school teachers training in the system of higher education, as well as in the system of additional professional education to implement teacher training programmes on key issues of modern education in general, and, in particular, on the problems of the prevention and correction of emotional disturbance in primary school children with ADHD in the comprehensive school.

**Keywords:** impulsiveness, hyperactivity, inattentiveness, emotional disorders, prevention of emotional disorders, correction of emotional disorders, primary school teachers.

**Acknowledgements.** The paper was performed with the support of Kazan (Volga Region) Federal University. The author is grateful to the anonymous reviewers for their helpful comments, which improved the quality of the publication.

**For citation:** Valiullina G. V. Teacher readiness for the prevention and correction of emotional disturbance in primary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (8): 186–219. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-8-186-219

# PREPARACIÓN DOCENTE PARA LA PREVENCIÓN Y CORRECCIÓN DE TRASTORNOS EMOCIONALES EN NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA CON SÍNDROME DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

G. V. Valiúllina

Universidad Federal de Kazán (para la Región del Volga), Kazán, Rusia.

E-mail: Valiullina\_g\_73@mail.ru

**Abstracto. Introducción.** Brindar apoyo psicológico y pedagógico al alumnado con trastorno motivado por el déficit de atención e hiperactividad constituye hoy día un problema grave y apremiante tanto en el sistema educativo ruso como en el de otros países. El problema se debe al aumento del número de niños que padecen este síndrome y a la insuficiente preparación de los profesores modernos para realizar actividades preventivas y correctivas con este grupo de alumnos en las escuelas de educación general. Una de las complicaciones más comunes del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en los escolares más pequeños, junto con las dificultades de aprendizaje, son los trastornos emocionales (autoestima inapropiadamente baja o alta, ansiedad, depresión, arrebatos afectivos). En relación con la situación actual del sistema educativo, el docente moderno debe estar preparado para prevenir las complicaciones del trastorno a causa del déficit de atención e hiperactividad, así como para brindar apoyo correctivo a los niños con este síndrome.

**Objetivo.** Determinar la estructura de la disposición del futuro docente para prevenir y corregir los trastornos emocionales en los escolares de primaria con trastorno a causa del déficit de atención e hiperactividad de una escuela de educación general.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Como base metodológica del estudio se han tomado los principios de los enfoques basados en actividades sistémicas y de competencias. En el transcurso de la investigación se utilizaron dos grupos de métodos: teóricos (análisis, síntesis, clasificación, generalización) y empíricos (métodos de encuesta, análisis de documentación). La metodología de la investigación incluye el cuestionario del autor "Identificación de dificultades teóricas, metodológicas y psicológicas entre profesores de primaria en la prevención y corrección de trastornos emocionales en escolares de primaria con "Síndrome de déficit de atención e hiperactividad", la metodología "Autoevaluación de habilidades empáticas" (Yu. M. Orlova, Yu. N. Emelyánova) y "Retrato psicológico de un maestro" (Z. V. Rezápkina, G. V. Rezápkina), así como entrevistas.

**Resultados.** El análisis de los resultados del diagnóstico mostró que los encuestados tenían conocimientos teóricos y metodológicos superficiales sobre las características psicofisiológicas de los niños con Síndrome de déficit de atención e hiperactividad, así como sobre la organización de su educación en una escuela secundaria. En promedio, menos de la mitad de los encuestados dieron respuestas correctas a las preguntas del bloque teórico. El bloque metodológico también señala un déficit profesional en la organización de la educación y crianza de los niños con Síndrome de déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de educación general.

Con el estudio se pudo identificar problemas de carácter organizativo y de contenido en relación con la prevención y corrección de trastornos emocionales en escolares de primaria, entre los cuales se tienen: la falta de apoyo psicológico y pedagógico para esta categoría de estudiantes; bajo nivel de conocimientos teóricos y metodológicos de los profesores de primaria en el campo del apoyo psicológico y pedagógico a los estudiantes con Síndrome de déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de educación general; falta de habilidades y actitudes de los docentes en la prevención y corrección de trastornos emocionales; falta de programas especiales de apoyo psicológico y pedagógico para alumnos de escuelas de educación general; la renuencia del profesor a trabajar con esta categoría de estudiantes; renuencia de los padres de niños con Síndrome de déficit de atención e hiperactividad a cooperar con el maestro en la educación y crianza de sus hijos.

*Novedad científica.* Con base en las cualidades profesionales descritas del docente moderno, se ha determinado la estructura de la preparación del futuro docente para llevar a cabo la prevención y corrección de los trastornos emocionales en escolares de primaria con trastorno a causa del déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de educación general, que incluye los siguientes componentes: motivacional, teórico-metodológico, psicológico-pedagógico, metódico. Se da una descripción cualitativa de los componentes de esta estructura a partir de la perspectiva de la posibilidad de prevenir y corregir los trastornos emocionales en escolares de primaria con trastorno a causa del déficit de atención e hiperactividad.

*Significado práctico.* Los resultados del estudio se pueden utilizar en el proceso de formación de docentes de primaria en el sistema de educación superior, así como en el sistema de educación profesional adicional como parte de la implementación de programas de formación docente sobre los problemas actuales de la educación moderna en general y, en particular, sobre los problemas de prevención y corrección de los trastornos emocionales en escolares de primaria con trastorno a causa del déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de educación general.

**Palabras claves:** impulsividad, hiperactividad, falta de atención, trastornos emocionales, prevención de trastornos emocionales, corrección de trastornos emocionales, docentes de primaria.

**Agradecimientos.** Este artículo fue financiado por la Universidad Federal de Kazán (para la Región del Volga). El autor agradece a los revisores anónimos por sus recomendaciones que mejoraron la calidad de la publicación.

**Para citas:** Valiullina G. V. Preparación docente para la prevención y corrección de trastornos emocionales en niños de la escuela primaria con síndrome de déficit de atención e hiperactividad. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2023; 25 (8): 186–219. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-8-186-219

## Введение

Проблема обучения и воспитания ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) давно привлекает ученых в области медицины, педагогики и психологии. Это связано с относительно высокой распространенностью указанного расстройства нервного развития среди школьников, характеризующегося невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью. Например, согласно исследованию, опубликованному в *Morbidity and mortality Weekly report*, примерно 2,7 млн. детей в США в возрасте от 4 до 17 лет, имеющие диагноз СДВГ, получают соответствующую лекарственную терапию. В России СДВГ страдают от 7 до 16 % детей.<sup>1</sup>

Дети с данным расстройством нервного развития обучаются в общеобразовательной школе, у многих детей относительно хорошо развит вербальный и невербальный интеллект, что является основным показателем его готовности к школе. В связи с этим для них не предусмотрены специальные психолого-педагогические программы, направленные на помощь в адаптации к новым условиям социума. В связи со сложившейся ситуацией в системе образования и зачастую недостаточной осведомленностью учителей начальных классов об особенностях психического развития младших школьников с СДВГ, по мнению Г. С. Пилиной и Н. А. Шнайдер, у данной категории детей возникают различные осложнения расстройств нервного развития, а именно: низкая успеваемость в школе, социальные проблемы, возникает риск психи-

<sup>1</sup> Режим доступа: <https://psyandneuro.ru/stati/adhd/> (дата обращения: 12.05.2023).

ческой травмы, восприимчивость к злоупотреблению психоактивных веществ [1, с. 108]. Ю. Е. Нестеровский с коллегами считают, что наиболее частыми осложнениями СДВГ у младших школьников, наряду с указанными, являются эмоциональные нарушения (неадекватно заниженная, либо неадекватно завышенная самооценка, тревога, депрессия, аффективные вспышки) [2, с. 29]. Как отмечают М. Melegari с соавторами, зачастую эти осложнения возникают из-за отсутствия квалифицированной психолого-педагогической поддержки ребенка с СДВГ в условиях общеобразовательной школы [3]. В подростковом возрасте у рассматриваемой категории детей могут наблюдаться эмоциональные нарушения, проявляющиеся в низкой самооценке, депрессивные состояния, нарушение коммуникации и, в целом социализации. Эти дети нуждаются в психолого-педагогической помощи специалистов, реализующих образовательный маршрут в рамках общеобразовательного учреждения, а также в понимании и поддержке со стороны родителей. Основным педагогом, имеющим непосредственный контакт с обучающимися с СДВГ в условиях общеобразовательного учреждения, является учитель начальных классов. Вследствие недостаточной компетенции в вопросах оказания психолого-педагогической помощи данной категории обучающихся, игнорируются их индивидуальные особенности. В результате у школьников с СДВГ отмечается утрата школьной мотивации, как следствие противоречия между требованиями образовательной программы и психофизиологическими возможностями ребенка в данный момент.

Одним из основных условий оказания психолого-педагогической помощи младшим школьникам с СДВГ является готовность учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у указанной категории детей. Мы считаем, что данную проблему нужно решать на этапе обучения будущего учителя в высшем учебном заведении.

В большинстве педагогических исследований по проблемам подготовки учителей начальных классов не рассматриваются вопросы выявления и формирования структурных составляющих готовности будущего учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ. Таким образом, возникает противоречие между реальными потребностями образовательного процесса и уровнем подготовленности учителя начальных классов к работе с детьми с СДВГ, имеющими эмоциональные отклонения.

С учетом актуальности изучаемого вопроса и недостаточной его разработанностью, сформулирована проблема данного исследования, которая заключается в определении структуры готовности будущего учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы.

Цель статьи: определить структуру готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

Гипотеза данного исследования заключается в предположении о том, что учителя начальных классов испытывают профессиональные трудности, связанные с профилактикой и коррекцией эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Ограничения настоящей статьи состоят в осмыслении результатов, полученных в ходе настоящего исследования, проведенного в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета<sup>1</sup> и направленного на выявление структуры готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

### Обзор литературы

Современная педагогическая практика требует готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников. Это предполагает расширение сферы профессиональной компетентности учителя в решении вышеуказанных проблем.<sup>2</sup>

Анализ научной литературы в современном научно-образовательном пространстве свидетельствует об увеличении внимания ученых к вопросу готовности учителя осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с изменившимися условиями получения образования разными категориями обучающихся (нормативно развивающимися школьниками, с ограниченными возможностями здоровья, школьниками с трудностями в обучении). Проблемы, с которыми сталкиваются учителя при взаимодействии со школьниками с трудностями в обучении, с детьми с гиперактивностью и нарушением внимания рассматриваются в трудах многих исследователей. Так, например, Т. А. Антопольской, О. Ю. Байбаковой, С. С. Журавлёвой обсуждаются проблемы социально-коммуникативного развития младших школьников и их успешной социализации в рамках программ внеурочной деятельности [4]. В. И. Морозова и А. А. Мадякина в своих исследованиях обосновывают «необходимость применения патогенетической, а не симптоматической терапии» [5, с. 16]. Е. В. Чижовой определены условия успешности деятельности учителя в работе с детьми с СДВГ, среди которых повышение уровня компетентности педагогов в вопросах специфики обучения гиперактивных детей, уважение и принятие особенностей личности школьников с СДВГ, индивидуальный подход, методическая грамотность [6]. J. Avery с соавторами делают вывод о том, что успешности предотвращения психологических проблем во взаимодействии учителей и обучающихся содействуют развитие лидерских качеств учителя, профессиональное обучение, готовность к взаимодействию и благополучие учителей [7]. Т. Е. Smith и А. М. Thompson отмечают, что для улучшения поведения учащихся

<sup>1</sup> Режим доступа: <https://kpfu.ru/> (дата обращения: 12.05.2023).

<sup>2</sup> Валиуллина Г. В. Формирование компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников с учетом языковых особенностей региона: на примере Республики Татарстан. Дисс. канд.-та пед.н. Москва, ГОУВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», 2009.

ся с СДВГ и их академических результатов могут быть успешно использованы мероприятия по самоуправлению. В частности, речь идет об элементах самоуправления, связанных с самостоятельным определением цели деятельности, [8]. P. J. Carrillo-López с коллегами, основываясь на результатах проведенного исследования, делают вывод о том, что низкий уровень внимания у школьников в начальных классах имеет взаимосвязь с высоким уровнем восприятия ими практики метакогнитивной оценки, связанной с внутренней обработкой информации и с практикой ретроактивной оценки, которая связана с ожиданием трудностей в обучении. Авторы подчеркивают важность формирующего оценивания в процессе преподавания, которое позволяет частично решить данную проблему [9]. M. Herzog и G. Casale отмечают, что трудности с математикой испытывают около 20 % учащихся в немецких школах. При этом почти у половины школьников, испытывающих подобные трудности, наблюдаются эмоциональные и поведенческие проблемы [10]. H. Zheng с коллегами отмечают, что метакогнитивная регуляция (McR) является эффективным подходом для улучшения способностей учащихся с СДВГ к изучению естественнонаучных знаний [11]. Существует ряд исследований, в которых рассматриваются вопросы взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися. Так, Л. И. Мищенко, описывая коррекционно-педагогическую работу с труднообучаемыми детьми, отмечает, что основными в процессе данной работы являются следующие функции учителя: «диагностическая, коррекционно-развивающая, психотерапевтическая, охранная и социальная» [12, с. 185]. В исследовании Т. А. Антопольской, О. Ю. Байбаковой и С. С. Журавлевой представлены механизмы социально-коммуникативного развития детей с трудностями в обучении, среди которых наиболее значимым выступает «механизм организации полисубъектного взаимодействия, который создает возможности для выстраивания новых отношений в цепочке «ребенок – педагог – родитель» [4, с. 298]. В. И. Морозова рассматривает вопросы профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании [13]. В то же время следует отметить, что исследований, посвященных проблемам создания условий для детей СДВГ явно недостаточно, хотя эта проблема в настоящее время более чем актуальна для системы общего образования. Есть лишь отдельные исследования, раскрывающие отдельные грани данной проблемы. Так, R. Hornstra и S. Oord рассматривают, как поведение учителя и родителя влияет на адаптацию ребенка в условиях школы и связывают отсутствие знаний у учителей об особенностях детей с СДВГ с осложнениями синдрома, которые выражаются в эмоциональных и когнитивных нарушениях [14]. S. Moro-Ramos описывает СДВГ, как нейробиологическое расстройство и дает рекомендации для учителей в работе со школьниками с СДВГ [15]. M. Dessie и M. Techane описывают проблемы школьника с СДВГ в условиях общеобразовательной школы и связывают данную ситуацию с низким уровнем осведомленности учителей о вопросах, касающихся психолого-педагогического сопровождения школьников [16]. Е. В. Чижова подробно рассматри-



вает проблемы взаимодействия учителя начальных классов со школьниками с гиперактивностью, а также предлагает свод методических правил и приемов для успешного и эффективного взаимодействия учителей с учениками [17, с. 96]. М. Hosseinnia с коллегами рассматривают вопросы формирования знаний у учителей в вопросах обучения детей с СДВГ [18]. Авторы описывают влияние программы повышения квалификации учителей на способность обучать детей с СДВГ и дают рекомендации для разработки программы повышения квалификации учителей начальных классов. М. И. Мухин в своем исследовании раскрывает личностные и профессиональные качества, умения и навыки, средства педагогического воздействия, условия, при которых состоится учитель новой формации [19]. С. А. Кучерявенко с коллегами поднимают вопросы перехода от контроля качества к мерам по его обеспечению путем выявления факторов, снижающих эффективность и результативность образовательного процесса [20].

Теоретический анализ источников показывает, что, несмотря на довольно большое количество исследований, посвященных проблемам организации обучения младших школьников с СДВГ, среди них практически нет работ, посвященных проблеме готовности будущего учителя к осуществлению профилактической и коррекционной помощи младшим школьникам с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

Сущность понятия «готовность к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ» детерминируют, прежде всего, определения, присутствующие в указанном названии: «синдром дефицита внимания и гиперактивности», «эмоциональные нарушения у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности», «профилактика эмоциональных нарушений», «коррекция эмоциональных нарушений», «готовность к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ». Проведение настоящего исследования требует предварительного рассмотрения каждого из них.

СДВГ – понятие, которое в последнее время особенно часто встречается при характеристике детей с трудностями удержания внимания на определенном объекте, с двигательной расторможенностью, проявлениями негативизма. Сопоставляя статистические данные о достаточно большой распространенности указанного нервно-психического заболевания у младших школьников, необходимо отметить, что с каждым годом число таких детей увеличивается. И если принять во внимание, что регулирующая функция деятельности нормотипичного ребенка развивается до десяти лет, то мы понимаем, что в силу резидуального органического поражения мозга ребенка с СДВГ качество созревания функциональных систем будет на низком уровне относительно нормативно развивающегося ребенка.

Понятие синдром дефицита внимания относится к медицинской терминологии. Впервые маркеры СДВГ были описаны врачом психоневрологом Генрихом Хоффманом в 1845 г. Далее указанная проблема была изучена в трудах

G. F. Still (1902) и A. F. Tredgold (1908). Именно G. F. Still впервые подробно описал СДВГ [21]. Отметим, что A. F. Tredgold разделял точку зрения G. F. Still на данное нервно-психическое расстройство и предполагал, что трудности обучения и поведенческие проблемы в период, когда ребенку необходимо справиться с требованиями социума, связаны с перинатальной патологией и некоторыми формами мозговых повреждений [22]. Далее, поскольку детей с СДВГ необходимо было обучать, формировать у них знания, умения и навыки, данной проблематикой заинтересовались специалисты в области психологических и педагогических наук. Так проблема СДВГ приобрела междисциплинарный характер.

В понимании ученых медицинских, психологических и педагогических наук СДВГ – это неврологическое-поведенческое расстройство, которое способно серьезно влиять на качество жизни человека: учебу, работу, межличностные отношения и, что важно, на самовосприятие личности. На сегодняшний день СДВГ числится в двух крупнейших медицинских классификациях – МКБ-10 и DSM-V, критерии которых используются специалистами по всему миру [23].

Таким образом, в настоящее время в науке накоплено достаточно научных данных о феномене СДВГ. Эта проблема рассмотрена и с медицинской точки зрения, и с психолого-педагогической. В нашем исследовании нас интересует профилактика и коррекция эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ, как психолого-педагогическая проблема. С этой целью мы остановились на исследованиях СДВГ, посвященных именно этой стороне проблемы.

СДВГ влечет за собой неуверенность в себе и заниженную самооценку [24]. Подробная характеристика эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ описывается в исследованиях Ф. Л. Ратнер и А. Ю. Юсуповой [25]. Авторы отмечают, что факторами риска эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ выступают педагогические воздействия, связанные с чрезмерной интенсификацией и формализованностью учебно-воспитательного процесса, с игнорированием возрастных и физиологических возможностей детей, со стремлением педагогов «подвести всех под линейку». Ученые отмечают, что при отсутствии адекватной помощи по мере взросления повышается компонент диссоциальности, а это приводит к тому, что 25 % взрослых имеют диссоциальные расстройства личности<sup>1</sup>.

А. Н. Султанова с коллегами считают, что психокоррекция способствует снижению уровня тревоги, депрессии, а также агрессии у подростков с эмоциональными нарушениями [26].

Таким образом, в нашем исследовании под категорией детей с СДВГ мы будем понимать младших школьников с трудностями в обучении, имеющими триаду расстройств (импульсивность, гиперактивность, невнимательность).

<sup>1</sup> Педагогические аспекты проблемы детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности – Медицинская практика. Режим доступа: <https://mfvt.ru/> (дата обращения: 12.05.2023).

Понятие «эмоциональные нарушения у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности» раскрывает младшего школьника с СДВГ склонного к депрессивным состояниям, тревожности, агрессии, заниженной самооценке. Вышеуказанные проявления СДВГ выступают, как осложнения в результате отсутствия профилактической и коррекционной помощи в условиях общеобразовательной школы.

Подходы к организации профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ представлены И. А. Коневой, С. А. Зайцевой, Л. Э. Семеновой [27]. Исследователи предлагают программу профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ и доказывают ее эффективность.

С. Vacher с соавторами рассматривается эффективность когнитивно-поведенческой терапии при агрессивном поведении у детей с СДВГ в условиях школы. Авторы указывают, что СДВГ часто связан с эмоциональной дисрегуляцией, которая характеризуется чрезмерными и неадекватными эмоциональными реакциями по сравнению с социальными нормами и готовность учителей к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений будет способствовать успешной школьной адаптации школьников с СДВГ [28].

В рамках настоящего исследования особый интерес вызывают работа М. Н. Sibley с коллегами о решающей роли в академическом функционировании дефицита исполнительных функций высшего порядка [29], исследование Р. Rojanarotha о факторах риска развития депрессии в контексте симптомов СДВГ [30], а также труд М.-Т. Wang с коллегами, описывающий модель интегративного развития в социокультурном контексте для вовлечения детей в процесс обучения [31].

Таким образом, в педагогической науке имеются предпосылки для поиска научно обоснованных путей профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ как профилактики формирования диссоциальной личности в будущем.

Отметим, что О. В. Литовченко рассматривая вопросы качества подготовки педагогических кадров, отмечает важность умения будущих учителей применять знания в постоянно изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности [32]. Л. К. Гребенкина<sup>1</sup> определяет профессионально-педагогическую готовность как качественную характеристику, включающую совокупность интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей учителя, его личностных и профессиональных качеств, готовность к постоянному совершенствованию. Это предполагает применение интерактивных технологий в процессе освоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, в результате которой формируется профес-

<sup>1</sup> Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. Дисс.доктора пед.н. Москва. ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», 2000.

сиональное мышление будущего специалиста и умение применять знания в изменяющихся условиях современного образования.

Например, Е. И. Ерошенкова с соавторами обращают внимание на значимость регулятивных, аффективных, стимулирующих просоциальных компетенций будущих педагогов, что на наш взгляд очень важно для профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ [33].

А. И. Мищенко<sup>1</sup> полагает, что профессионально-педагогическая готовность – это, прежде всего, результат обучения, сложное целенаправленное проявление личности, включающее ее убеждения, взгляды, мотивы, знания, умения и навыки.

Таким образом, многие исследователи понимают под профессионально-педагогической готовностью будущего учителя систему интегративных свойств, качеств и опыта личности, индивидуальную форму интерпретации содержания образования, обладающую признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. Компоненты профессионально-педагогической готовности будущих педагогов, выделенных различными авторами, позволяют утверждать, что они в целом адекватны общепедагогическим компонентам готовности к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

В нашем исследовании под определением «готовность к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ» понимается система теоретических знаний, методических компетенций, интегративных свойств, качеств и опыта личности, которые определяют способность учителя начальных классов к интерпретации содержания и методов образования на основе принципов индивидуального подхода и обуславливают успешность решения профессиональных задач, связанных с профилактикой и коррекцией эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Далее представим исходные положения и полученные результаты исследования.

## **Методология, материалы и методы**

При обосновании структуры готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы мы полагались на основные положения деятельностного, системного, компетентностного подходов.

Деятельностный и компетентностный подходы предусматривают оценку готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Компетентностный подход был применен на этапе изучения профессиональных знаний, умений и навыков, направленных на профилактику и кор-

<sup>1</sup> Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. Москва, 1992. 32 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000131572?ysclid=lm33r7gb5j671468992> (дата обращения: 12.05.2023).

рекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ. Системный подход направлен на выявление структуры готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

Исследование готовности будущего учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений проходило в три этапа с 2021 по 2023 годы.

Первый этап был посвящен анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также нормативных документов, регламентирующих получение высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование»<sup>1</sup>. В рамках первого этапа были применены теоретические методы исследования (анализ, синтез, классификация, обобщение), а также эмпирический метод анализа документации. Поиск источников проводился с использованием цифровой базы научной электронной библиотеки «КиберЛенинка»<sup>2</sup> и исследовательского портала Research Gate<sup>3</sup> по ключевым словам «синдром дефицита внимания и гиперактивности», «СДВГ», «гиперактивность», «эмоциональные нарушения у детей младшего школьного возраста с СДВГ», «профилактика эмоциональных нарушений у младших школьников», «коррекционная работа учителя начальных классов со школьниками с СДВГ», «готовность учителя начальных классов осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений».

Второй этап исследования был посвящен изучению проблем, с которыми сталкиваются учителя начальных классов при работе с обучающимися с эмоциональными нарушениями, имеющими в анамнезе СДВГ. С этой целью, в октябре–декабре 2021 года в рамках реализации программ повышения квалификации учителей общеобразовательных школ на базе Казанского Федерального университета и Института развития образования Республики Татарстан<sup>4</sup>, было проведено эмпирическое исследование данной проблемы. В исследовании приняли участие учителя начальных классов, имеющих педагогический стаж не более пяти лет. Основанием данной выборки послужило представление о том, что у учителей, имеющих педагогический стаж более пяти лет, нарабатывается опыт психолого-педагогической работы с данной категорией детей, и у них возникает меньше профессиональных проблем в сравнении с молодыми специалистами.

Всего в исследовании приняли участие 168 учителей начальных классов, имеющих педагогический стаж не более пяти лет и работающих в общеобразовательных школах Республики Татарстан (Российская Федерация). Все респонденты – женщины в возрасте от 25 до 32 лет. В интервью приняло участие 34 респондента из числа 168. Считаем выборку репрезентативной, поскольку она обеспечивалась сбалансированностью состава учителей начальных классов из разных районов Республики Татарстан.

<sup>1</sup> <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>

<sup>2</sup> <https://cyberleninka.ru/>

<sup>3</sup> <https://www.researchgate.net/>

<sup>4</sup> <http://www.irort.ru/>

В соответствии с замыслом и задачами настоящего исследования был подобран диагностический инструментарий с помощью которого изучалась осведомленность учителей об основных маркерах СДВГ, причинах возникновения СДВГ, изучались знания учителей о существующих методиках диагностики эмоциональных нарушений и методах их профилактики и преодоления, а также исследовалась психологическая готовность учителя к принятию и осуществлению психолого-педагогической поддержки ребенку с СДВГ.

Теоретическая и методическая готовность учителя изучалась с помощью специально разработанной нами анкеты «Выявление теоретических и методических трудностей профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ», а также с помощью карты комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ. Указанная карта составлена на основе карты комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога М. И. Солодковой [34].

Дополнительным методом опроса выступил метод интервью, которое было организовано по специально сформулированным вопросам, соответствующим теме исследования. Применение данного метода объясняется тем, что он позволяет существенно дополнить используемые методики, поскольку в процессе непосредственной беседы с участниками исследования возникает возможность гибко менять формулировки вопросов с учетом личности респондента и ставить дополнительные уточняющие, поясняющие вопросы. Интервью носило полуструктурированный характер и осуществлялось по вопросам, напрямую связанным с задачами исследования, но допускало отступление в тех случаях, когда это было полезно для исследования.

Изучение психологической готовности осуществлялось посредством методики «Самооценка эмпатичных способностей» (Ю. М. Орлова, Ю. Н. Емельянова)<sup>1</sup> и методики «Психологический портрет учителя» (З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина)<sup>2</sup>.

Исследование носило опосредованный и анонимный характер, бланки методик были распространены раздаточным способом, респонденты отвечали на них письменно в удобное время.

Третий этап исследования был направлен на определение структуры готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

## Результаты исследования и обсуждение

Первый этап исследования позволил получить информацию о состоянии проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ в общеобразовательной школе. Исходя из анализа литературных источников, доку-

<sup>1</sup> <https://gigabaza.ru/doc/50774.html>

<sup>2</sup> [http://metodkabi.net.ru/index.php/pages/index.php?id=uch\\_met](http://metodkabi.net.ru/index.php/pages/index.php?id=uch_met)

ментации, регламентирующей получение высшего профессионального педагогического образования, а также результатов, полученных в ходе проведения методик в рамках настоящего исследования, считаем, что проблеме формирования готовности будущего учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ не уделяется достаточного внимания. Эта проблема не решается ни на одной из дисциплин, преподаваемых в ВУЗе в рамках реализации образовательных программ обучения будущих учителей начальных классов.

Кроме того, на данном этапе исследования был проведен анализ основной образовательной программы профессионального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального университета<sup>1</sup>, направленной на обучение будущих учителей начальных классов (направление подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль: Начальное образование), который показал, что в данной программе отсутствуют дисциплины, содержание которых направлено на формирование знаний, умений и навыков профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

Проведенный анализ, а также анализ научных исследований позволил определить структуру готовности будущего учителя начальных классов к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся с СДВГ.

Ребенок с эмоциональными нарушениями, возникшими как осложнение СДВГ, в отличие от нормально развивающихся детей, имеет ряд особенностей, детерминированных нарушением центральной нервной системы. Данные особенности обуславливают сформированность знаний, умений и навыков будущих учителей в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ и в первую очередь психологическую готовность к принятию детей с СДВГ. Результаты проведения методик исследования психологической готовности учителей к работе с детьми с СДВГ показали низкий уровень мотивации учителей к работе с данной категорией обучающихся. Мы считаем, что основополагающим в структуре готовности будущего учителя является мотивационный компонент. Мотивация будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности является залогом успеха в выстраивании индивидуальной профессионально-личностной стратегии. Над мотивационным компонентом надстраиваются следующие компоненты:

– *теоретико-методологический*, который характеризует знания учителем теоретических и методологических основ профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ;

– *психолого-педагогический* – знание психофизиологических особенностей школьников с СДВГ; знание технологий, методов, приемов, принципов осуществления профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у обуча-

<sup>1</sup> <https://kpfu.ru/psychology>

ющихся с СДВГ; психологическая готовность к принятию ребенка с особенностями в психофизическом развитии;

– *методический* – умение применять на практике технологии, методы и приемы профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы, выстраивать эффективные модели коммуникации школьников с СДВГ и обычных школьников.

Таким образом, первый этап исследования позволил установить, что в структуру готовности будущего учителя к осуществлению профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ входят следующие компоненты: мотивационный, теоретико-методологический, психолого-педагогический, методический.

Анализ данных, полученных нами при опросе учителей начальных классов в ходе второго этапа исследования, позволил увидеть важные аспекты отношения учителей к проблеме обучения детей с СДВГ в целом, и, в частности к проблеме профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у данной категории обучающихся. Содержание вопросов анкеты составлялось нами исходя из исследовательских задач, связанных с выявлением актуальных для учителей аспектов мотивационной, теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической готовности к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся младших школьников с СДВГ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выявления у учителей начальных классов теоретических, методических трудностей профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ

Table 1

The results of identifying theoretical and methodological difficulties of primary school teachers to prevent and correct emotional disorders in primary school children with ADHD

Наименование блока анкеты <i>Name of the questionnaire block</i>	Вопросы анкеты <i>Questionnaire questions</i>	Количество правильных ответов и примеры <i>The number of correct answers and examples</i>
Теоретический <i>Theoretical</i>	Укажите триаду симптомов синдрома СДВГ (вопрос открытого типа). <i>1. Specify the triad of symptoms of ADHD syndrome (open-ended question).</i>	43 %
	Является ли присутствие взрослого сдерживающим фактором для детей с СДВГ? (вопрос открытого типа) <i>2. Is the presence of an adult a limiting factor for children with ADHD? (open-ended question)</i>	24 %



	<p>3. Состояние ребенка с СДВГ обусловлено: 1) задержанным развитием связанных между собой мозговых структур, которые обеспечивают процессы поведенческого торможения, самоконтроля;</p> <p>2) умственным недоразвитием;</p> <p>3) задержкой психического развития (вопрос закрытого типа).</p> <p>3. <i>The state of a child with ADHD is due to:</i></p> <p>1) <i>delayed development of interconnected brain structures that provide the processes of behavioural inhibition and self-control;</i></p> <p>2) <i>mental underdevelopment;</i></p> <p>3) <i>mental retardation (closed-ended question).</i></p>	17 %
	<p>4. Симптомы СДВГ должны характеризоваться достаточной продолжительностью, отмечаться постоянно в течение не менее 6 месяцев (вопрос закрытого типа).</p> <p>4. <i>ADHD symptoms must be of sufficient duration so as to be present continuously for at least 6 months (closed-ended question).</i></p>	27%
	<p>5. Укажите причины СДВГ (вопрос открытого типа).</p> <p>5. <i>Specify ADHD causes (open-ended question).</i></p>	<p>85 % опрошенных связывают особенности СДВГ с причинами биологического характера,</p> <p>35 % – с педагогической запущенностью,</p> <p>20 % – с социальными проблемами.</p> <p><i>85% of the respondents attribute ADHD features to biological causes, 35% to pedagogical neglect, and 20% to social problems.</i></p>
	<p>6. Перечислите эмоциональные нарушения, возникающие у младших школьников с СДВГ (вопрос открытого типа).</p> <p>6. <i>List emotional disturbances that occur in primary school children with ADHD (open-ended question).</i></p>	<p>85 % респондентов отметили аффективные вспышки, агрессию, низкую самооценку, нарушение мотивации, отсутствие интереса к учебе.</p> <p><i>85% of the respondents noted affective outbursts, aggression, low self-esteem, impaired motivation, lack of interest in learning.</i></p>
	<p>7. Эмоциональные нарушения младших школьников проявляются в: 1) низкой самооценке; 2) тревоге; 3) депрессии; 3) аффективных вспышках (вопрос закрытого типа).</p> <p>7. <i>Emotional disorders in primary school-children are manifested in: 1) low self-esteem; 2) anxiety; 3) depression; 3) affective outbursts (closed-ended question).</i></p>	<p>36 % респондентов дали полный правильный ответ.</p> <p><i>36% of the respondents gave a correct complete answer.</i></p>

	<p>8. Считаете ли вы, что у младших школьников с СДВГ имеются специальные образовательные потребности? Если да, то пожалуйста, перечислите их (вопрос открытого типа). <i>Do you think that primary schoolchildren with ADHD have special educational needs? If yes, please, list them (open question).</i></p>	<p>25 % опрошенных ответили утвердительно на данный вопрос. И в качестве образовательных потребностей многие из них отмечают специальную программу обучения (20 %), 5 % человек высказали предположение о том, что эти дети должны обучаться на домашнем обучении и в этом заключается их образовательная потребность. Остальные ответили, что у данной категории детей нет образовательных потребностей, но в силу нарушенного поведения их стоит обучать в условиях дома. <i>25% of the respondents answered this question in the affirmative. Many of them noted a special education programme (20%) as educational needs, 5% suggested that these children should be educated at home to realise their educational need. The rest of the respondents answered that this category of children did not have educational needs, but due to their disturbed behaviour they should be educated at home.</i></p>
<p>Методический <i>Methodological</i></p>	<p>9. В классе, где вы являетесь учителем, обучаются дети с СДВГ? Если да, то, пожалуйста, опишите их психические особенности (вопрос открытого типа). <i>Are there children with ADHD in the class where you are the teacher? If yes, please describe their mental characteristics (open-ended question).</i></p> <p>10. Какие рекомендации вы, как учитель, можете дать родителю ребенка с СДВГ, осложненным эмоциональными нарушениями? (вопрос открытого типа) <i>What recommendations can you give as a teacher to a parent of a child with ADHD complicated by emotional problems? (open question)</i></p>	<p>65,4 % учителей ответили – да. 12 % затруднились ответить. 22,6 % ответили – нет. В основном учителя отмечают следующие особенности детей с данным типом нарушений: агрессивность (95,2 %), трудности в учебе (71,4 %), негативизм (83,3 %), неусидчивость (82,1 %), нарушение внимания (100 %), импульсивность (11,9 %), гиперактивность (23,8 %). <i>65.4% of teachers answered “yes”, 12% found it difficult to answer, 22.6% answered “no”.</i> <i>In general, teachers noted the following features of children with this disorder: aggressiveness (95.2 %), learning difficulties (71.4%), negativism (83.3 %), restlessness (82.1%), impaired attention (100 %), impulsivity (11.9%), hyperactivity (23.8%).</i> Многие учителя (85 %) посоветовали бы обратиться за помощью к неврологу. <i>Many teachers (85%) would advise seeking help from a neurologist.</i></p>

	<p>11. Какие методы и приемы работы вы применяете в своей практике по профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ? (вопрос открытого типа) <i>What methods and techniques of work do you use in your practice for the prevention and correction of emotional disorders in primary schoolchildren with ADHD? (open question)</i></p>	<p>Основной процент респондентов затруднился ответить на данный вопрос (95,2 %). Около 5 % респондентов отметили индивидуальный подход. <i>The main percentage of the respondents found it difficult to answer this question (95.2%).</i> <i>About 5% of respondents specified an individual approach.</i></p>
	<p>12. Относится ли ребенок с СДВГ к категории детей с ограниченными возможностями здоровья? (вопрос открытого типа) <i>Is a child with ADHD classified as a child with a disability? (open question)</i></p>	<p>Большинство респондентов (89 %) отметили, что нет. Однако примерно 11 % респондентов относят школьников с СДВГ к детям с ОВЗ. <i>The majority of respondents (89%) said "no". However, approximately 11% of the respondents classified schoolchildren with ADHD as children with special needs.</i></p>
	<p>13. Ведется ли в вашей школе учет таких детей и оказывается ли им психолого-педагогическая помощь со стороны психолога, логопеда, социального педагога? (вопрос полузакрытого типа) <i>Does your school keep a record of such children and do they receive psychological and pedagogical assistance from a psychologist, speech therapist, social pedagogue? (question of a semi-closed type)</i></p>	<p>94 % респондентов отметили отсутствие специальной помощи детям с СДВГ в условиях школы. <i>94% of the respondents noted the lack of special assistance for children with ADHD in the school environment.</i></p>

Примечание: опрошено 168 чел.  
Note: 168 people were interviewed.

Анкета «Выявление у учителей начальных классов теоретических, методических и психологических трудностей профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ» содержала два блока вопросов и высказываний (теоретический, методический) и включала 13 вопросов. Из них: 8 вопросов были открытыми, респонденты самостоятельно давали на них ответы и заносили их в специальный бланк; 4 вопроса были закрытыми; 1 – полузакрытый.

Анализ результатов анкетирования показал, что у учителей отмечаются поверхностные теоретические и методические знания о психофизиологических особенностях детей с СДВГ, а также организации их обучения в условиях общеобразовательной школы.

В среднем меньше половины респондентов дали верные ответы на вопросы теоретического блока. В методическом блоке также отмечается профессиональный дефицит в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у школьников с СДВГ. Мы считаем, что отсутствие теоретических знаний по проблеме вызывает трудности дифференциации детей с СДВГ от детей с педагогической запущенностью, с задержкой психического развития, с трудностями в обучении, связанными с дефицитным или искаженным развитием.

Анализ результатов заполненных карт комплексной диагностики профессиональных затруднений учителя начальных классов в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ показал, что основной процент респондентов испытывает ярко выраженные педагогические, теоретические, методические, психолого-педагогические и коммуникативные затруднения в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ (рис.1).

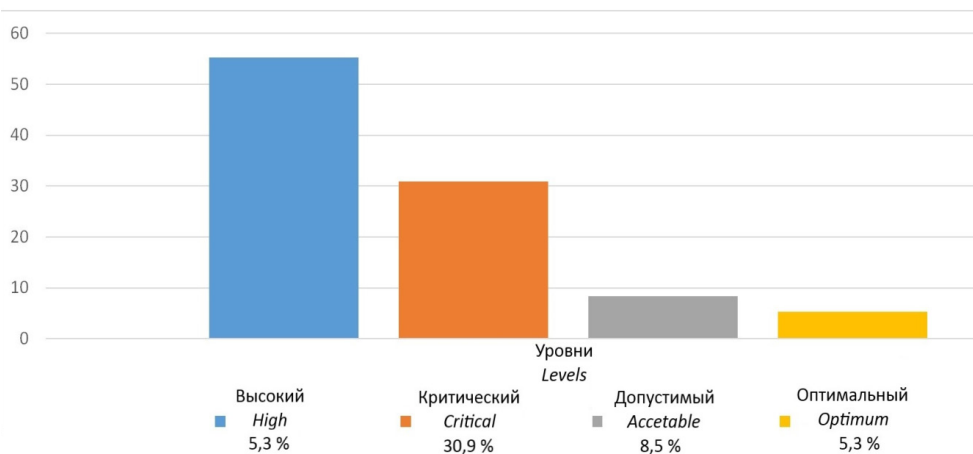


Рис. 1. Уровни профессиональных затруднений педагога в работе с обучающимися с СДВГ

Fig. 1. Levels of teacher professional difficulties in work with learners having ADHD

В ответах учителей с высоким уровнем (ярко выраженные затруднения) профессиональных затруднений прослеживается (55 %) дефицит владения современными образовательными технологиями профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ, а также теоретических знаний по рассматриваемой проблеме. Учителя испытывают значительные трудности в организации и поддержке разнообразных видов деятельности учащихся с СДВГ, ориентируясь на их личность. Также необхо-

димо отметить низкий уровень знаний по специальной психологии. Кроме того, у многих участников исследования отсутствуют или слабо сформированы умения выстраивать стратегию и тактику взаимодействий с детьми с СДВГ и их родителями, а также умения конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у исследуемой категории детей, а также конструктивно взаимодействовать с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Критический уровень (затруднения проявляются часто, достаточно выражены) профессиональных затруднений мы обнаружили у 31 % респондентов. Опрошенные учителя отмечают затруднения в работе со школьниками с СДВГ, сложности организации образовательного пространства для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка с СДВГ. Кроме того, данная группа респондентов отмечает умение адекватно оценивать результаты своей деятельности в отношении профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ, понимании того, что этот ребенок должен обучаться в общеобразовательной школе, где созданы специальные условия для удовлетворения его образовательных потребностей.

Допустимый уровень (затруднения проявляются редко, недостаточно выражены) профессиональных затруднений в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ показали 8 % участников исследования. Опрошенные учителя данной группы редко испытывают затруднения в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ. Им удается конструктивно взаимодействовать с родителями детей с СДВГ, как участниками образовательного процесса, а также со специалистами, участвующими в образовательном процессе. Но они отмечают недостаточную осведомленность в вопросах, относящихся к психофизиологии развития ребенка с СДВГ, поскольку данная проблематика не изучалась на этапе получения высшего профессионального образования.

Оптимальный уровень (затруднения не проявляются, слабо выражены) отмечается у 5 % респондентов. Опрошенные учителя данной группы отметили слабую выраженность затруднений в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников. Им удается выстраивать социальное взаимодействие с ребенком с СДВГ на принципах толерантности и безоценочности, создавать ситуацию успеха ребенку с СДВГ, особенно находящемуся в зоне риска по эмоциональному нарушению. В целом, данная группа учителей показала оптимальный уровень педагогических, теоретических, методических, психолого-педагогических, коммуникативных профессиональных затруднений в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Результаты проведения вышеописанных методик дали нам возможность сделать вывод о том, что: современные учителя начальных школ испытывают теоретические, методические, психолого-педагогические профессиональные затруднения в профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

На основе полученных данных интервью учителей начальных классов, были выявлены проблемы организационного и содержательного характера в отношении вопросов профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы. К числу выявленных проблем относятся такие как: отсутствие психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся, отсутствие теоретических и методических знаний, умений и навыков в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у указанной категории обучающихся, отсутствие специальных программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях общеобразовательной школы, нежелание учителя работать с данной категорией обучающихся. В числе основных симптомов СДВГ учителя называют неусидчивость ребенка, агрессивность и невнимательность. Лишь небольшой процент учителей указал на импульсивность и гиперактивность и связывает состояние ребенка с его психофизиологией.

Анализ результатов исследования психологических аспектов профессиональной готовности учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ на основании результатов опроса по методикам «Самооценка эмпатичных способностей» (Ю. М. Орлова, Ю. Н. Емельянова) и «Психологический портрет учителя» (З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина) показал, что чуть меньше половины (47 %) учителей начальных классов, участвовавших в исследовании, имеет средний уровень сформированности эмпатичных способностей (рис. 2). Согласно интерпретации, представленной в используемой методике, люди со средним уровнем эмпатии обладают эмоциональной теплотой и уравновешенностью, что является прекрасной базой для успешной работы с детьми. С высоким уровнем эмпатии выявлено 24 % респондента. Согласно интерпретации полученных данных в методике, люди с высоким уровнем эмпатии подвержены риску «профессионального выгорания», приобретению различных соматических и невротических проблем. С низким уровнем эмпатии мы обнаружили 29 % испытуемых. Эти люди характеризуются, как суровые и жесткие, им сложно завоевать доверие собеседника, они стараются сдерживать проявление своих эмоций. Исходя из полученных данных проведения методики, можно сделать вывод о том, что учителя нуждаются в развитии эмпатических способностей для осуществления эффективной профессиональной деятельности в целом и, в частности, для профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

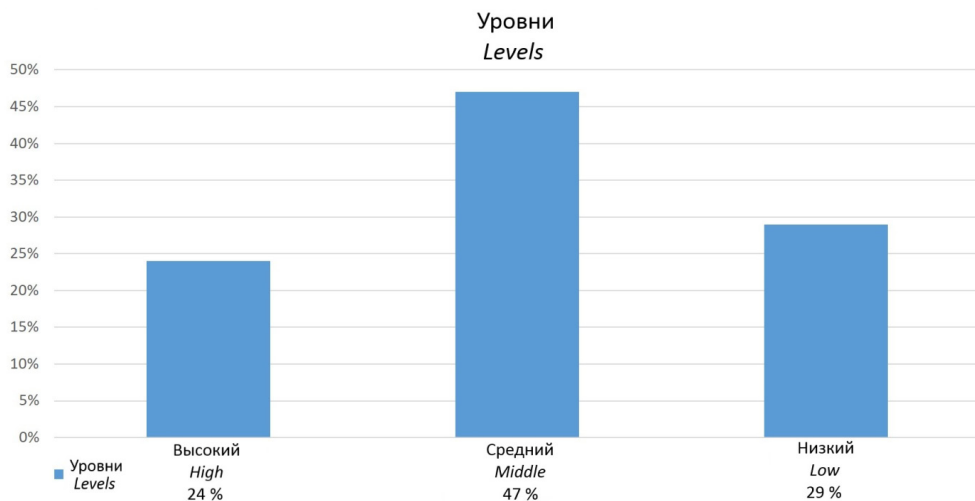


Рис. 2. Результаты изучения уровня эмпатических способностей у учителей начальных классов

Fig. 2. The results of studying the level of empathic abilities in primary school teachers

Методика «Психологический портрет учителя» (З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина) позволила изучить приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценку, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, удовлетворенность трудом учителей начальных классов, участвовавших в исследовании.

Изучая результаты исследования по, вышеуказанной методике мы увидели, что такие профессионально значимые качества учителя, как стремление понять ребенка и помочь ему, любовь к детям характерна примерно для половины респондентов (49 %) (рис.3). На рисунке это первый вариант ответа. У 36 % учителей в качестве приоритетных ценностей выступают отношения с коллегами, ориентация на их мнение. На рисунке обозначено в варианте 2, поскольку в методике преобладал второй вариант ответов. Учителей данной группы мало интересует внутренний мир ученика. С такими учителями дети, как правило, ведут себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. 15 % (преобладал третий вариант ответов) учителей концентрируются на своих переживаниях и проблемах, у них преобладает усталость и нервное напряжение.

Изучая психоэмоциональное состояние учителей, участвующих в исследовании в рамках вышеуказанной методики, мы обнаружили, что 26 % учителей (первый вариант ответов) обнаруживает неблагоприятное психоэмоциональное состояние. Основными признаками указанного состояния являются сле-

дующие: острая реакция на раздражающие факторы, низкая эмоциональная устойчивость, склонность к тревоге, трудности социальной адаптации и пр. У 38 % респондентов мы обнаружили преобладание второго варианта ответов по проводимой методике. Это говорит о нестабильности психоэмоционального состояния учителя. 37 % учителей показали благополучное психоэмоциональное состояние (преобладание третьего варианта ответов), что дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения.

Исследование самооценки в рамках вышеуказанной методики показало, что 66 % учителей предпочли первый вариант ответов во всех заданиях, что говорит о позитивном самовосприятии, свойственном человеку, в полной мере реализующему свои возможности. Второй вариант ответов, а также наличие в равной степени всех трех ответов был обнаружен у 20 % учителей. Эта категория учителей обладает неустойчивой самооценкой. Это негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, что нежелательно для сопровождения детей с СДВГ. 14 % (третий вариант) отмечают негативное самовосприятие.

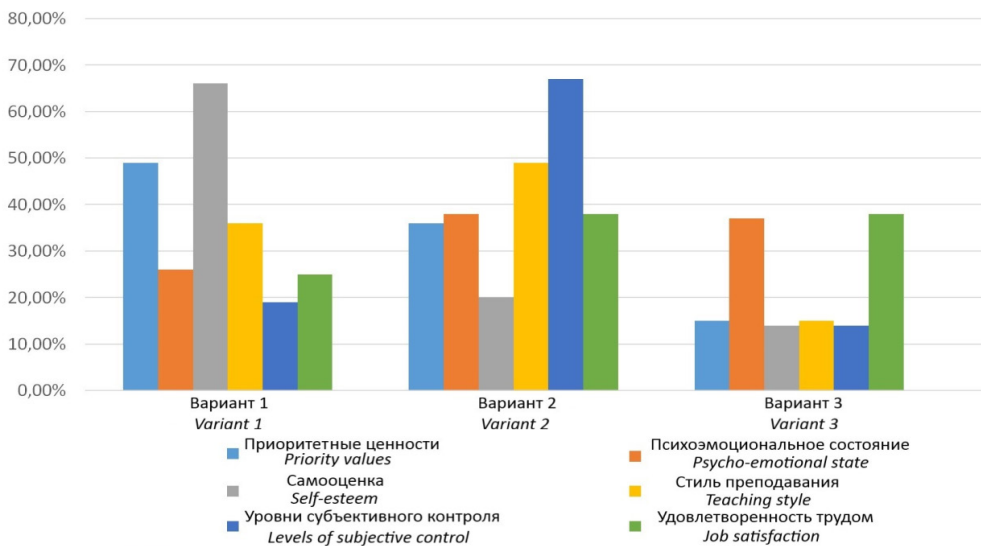


Рис. 3. Результаты изучения психологического портрета учителя

Fig. 3. The results of the teacher's psychological portrait study

Изучая стиль преподавания учителей, мы увидели, что примерно половина учителей (49 %) (второй вариант ответов) имеют черты либерального стиля. Такие учителя проявляют нерешительность в педагогическом процессе, испы-



тывают чувство зависимости от учащихся, чаще передают инициативу ученикам. 36 % учителей имеют демократический стиль преподавания (преобладает первый вариант ответов). Такие учителя имеют доброжелательный настрой, что очень важно при обучении детей с СДВГ. Они обладают профессиональной гибкостью, высокой степенью принятия себя и других. У относительно небольшого числа респондентов (15 %) (третий вариант ответов) мы отметили авторитарные тенденции. Такие учителя не считаются с мнением детей. В качестве главных методов воздействия используют приказ и поучение. Школьникам, и в особенности детям с СДВГ, на уроках неуютно, они теряют активность, самостоятельность, их самооценка падает.

Шкала оценки уровня субъективного контроля показала, что 67 % учителей (второй вариант ответов) имеют недостаточную сформированность субъективного контроля, у данной категории учителей недостаточная ответственность за сложившуюся ситуацию; 14 % – имеют сниженный уровень субъективного контроля (третий вариант ответов). И лишь 19 % учителей (преобладает первый вариант ответов) имеют высокий уровень субъективного контроля. Эти учителя берут на себя ответственность за все, что происходит в их жизни. Они уверены в себе и обладают поисковой активностью.

И, наконец, последняя шкала данной методики была направлена на изучение удовлетворенности учителя трудом. 42 % учителей удовлетворены своим трудом (первый вариант ответов); 38 % – недостаточно удовлетворены, у них отмечается низкая профессиональная мотивация, слабый интерес к процессу и результатам своей профессиональной деятельности (второй вариант ответов); 38 % – не удовлетворены своим трудом, у них отсутствует интерес к работе, они испытывают трудности трудовой адаптации.

Проведенный опрос позволил выявить две основные проблемы формирования готовности учителей начальных классов к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у обучающихся с СДВГ в условиях общеобразовательной школы:

– во-первых, на сегодняшний день во многих общеобразовательных школах не созданы условия поддержки данной категории детей; отсутствуют программы психолого-педагогического сопровождения ребенка и его родителей, а также квалифицированные педагоги, знающие проблемы школьников с СДВГ и способные оказать им психолого-педагогическую поддержку;

– во-вторых, существует дефицит формирования компетенций учителя начальных классов в вопросах профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в рамках программ профессиональной подготовки в ВУЗе: учителя поверхностно знакомы с понятием СДВГ, не знают какие образовательные потребности характерны для данной категории обучающихся и каковы условия их удовлетворения в рамках общеобразовательной школы; многие считают, что младшие школьники с СДВГ должны обучаться в коррекционной школе по специальным программам; кроме того, учителя отметили, что проблема оказания психо-коррекционной помощи детям с

СДВГ в условиях образовательного учреждения практически не поднималась в рамках изучаемых в вузе дисциплин.

Результаты исследования готовности учителя начальных классов осуществлять профилактическую и коррекционную помощь обучающимся младшим школьникам с СДВГ подтверждают наше предположение о том, что готовность учителя начальных классов к осуществлению профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ имеет многокомпонентную структуру, которая включает в себя мотивационный, теоретико-методологический, психолого-педагогический и методический компоненты.

В ходе настоящего исследования мы выявили недостаточную готовность учителей начальных классов общеобразовательных школ осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ в виду поверхностных знаний в указанных вопросах.

Через исследование мотивационной, теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической составляющих структуры готовности мы получили низкие показатели указанных аспектов профессиональной готовности. Результаты проведенного исследования подтверждаются в исследованиях Е. В. Чижовой [6], А. М. Padilla et al. [35], Т. Galanti, N. Holincheck [36], J. Avery et al. [37], N. Mirza et al. [38], М. Khademi et al. [39], L. Florentina [40], в которых привлекается внимание к проблеме дефицита знаний учителей начальных классов общеобразовательных школ об особенностях детей с трудностями в обучении в целом и детей с СДВГ в частности.

Настоящее исследование также подтвердило, что система вузовского образования (направление подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль: Начальное образование) не предусматривает формирование готовности учителя решать вопросы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы. Мы считаем, что формирование готовности осуществлять профилактическую и коррекционную помощь детям с осложнениями СДВГ необходимо в системе подготовки в рамках направления подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль: Начальное образование.

В нашем исследовании мы предприняли попытку указать на значимость проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с СДВГ и на возможность ее решения через подготовку будущих учителей начальных классов осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у обучающихся с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

### **Заключение**

Настоящее исследование раскрывает вопросы готовности современных учителей начальных классов к обучению школьников с дефицитом внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы.

Младшие школьники с СДВГ испытывают трудности адаптации к новым педагогическим условиям. Особенности развития психики обуславливают

низкий уровень развития адаптационного ресурса у указанной категории детей. В силу этих обстоятельств у них возможны осложнения синдрома, которые проявляются в эмоциональных и когнитивных нарушениях. Обзор научной литературы позволил сделать вывод о том, что в младших классах общеобразовательных школ 7–28 % детей страдают СДВГ.

Теоретический анализ научной литературы и источников позволяет утверждать следующее. Во-первых, готовность учителя начальных классов к осуществлению диагностики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ представляет собой систему теоретических знаний, методических компетенций, интегративных свойств, качеств и опыта личности, которые определяют способность учителя начальных классов к интерпретации содержания и методов образования на основе принципов индивидуального подхода и обуславливают успешность решения профессиональных задач, связанных с профилактикой и коррекцией эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ.

Во-вторых, на основе описанных профессиональных качеств современного учителя, определена структура готовности будущего учителя осуществлять профилактику и коррекцию эмоциональных нарушений у младших школьников с дефицитом внимания и гиперактивности в условиях общеобразовательной школы.

В структуру готовности будущего учителя к осуществлению профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с СДВГ входят следующие компоненты: мотивационный, теоретико-методологический, психолого-педагогический, методический. Описаны составляющие структуры готовности с позиции возможности профилактики и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Эмпирическая проверка гипотезы подтвердилась в проведении методик исследования. Результаты проведенного нами исследования получили эмпирическую поддержку гипотезы, что учителя начальных классов испытывают профессиональные трудности, связанные с организацией психолого-педагогического сопровождения школьников с СДВГ. Многие учителя показали низкий уровень мотивационной готовности работать с детьми с СДВГ, а также низкий уровень теоретико-методологических, психолого-педагогических и методических знаний в данной области.

Было также обнаружено, что система вузовского образования (направление подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль: Начальное образование) не рассматривает возможность формирования готовности учителя решать вопросы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с СДВГ в условиях общеобразовательной школы.

Анализ полученных нами данных позволяет сформулировать тезис, ориентированный на продолжение исследования в данном направлении: в качестве педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности

учителей к обучению школьников с дефицитом внимания и гиперактивности выступают следующие условия: изменение подходов к подготовке, переподготовки и повышению квалификации учителей начальных классов; реализация образовательных программ подготовки учителей начальных классов к обучению школьников с дефицитом внимания и гиперактивности.

Проведенное исследование имеет ограничение, которое связано с тем, что в качестве респондентов были приглашены только учителя начальных классов, имеющих опыт педагогической работы не более пяти лет. В дальнейшем имеет смысл расширить исследовательскую базу, включив в нее учителей, работающих более пяти лет в условиях общеобразовательной школы, а также будущих учителей – студентов и выявить у них навыки эмпатии, а также знания умения и навыки в теоретической подготовке работы с детьми с СДВГ.

### Список использованных источников

1. Пилина Г. С., Шнайдер Н. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью [Электрон. ресурс] // Сибирское медицинское обозрение. 2017. № 1 (103). С. 107–114. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-1> (дата обращения: 12.02.2022).
2. Нестеровский Ю. Е., Заваденко Н. Н., Шипилова Е. М., Суворинова Н. Ю. Школьная дезадаптация в практике педиатра и невролога // *Consilium Medicum*. 2017. № 2-3. С. 28–33. DOI: 10.26442/2075-1753\_19.2.3.28-33
3. Melegari M., Bruni O., Sacco R., Barni D., Sette S., Donfrancesco R. Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder and generalized anxiety disorder in children and adolescents // *Psychiatry Research*. 2018. № 270. P. 780–785. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.10.078
4. Антопольская Т. А., Байбакова О. Ю., Журавлева С. С. Исследование и возможности развития социальных коммуникаций у младших школьников // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41) // С. 289–300. DOI: 10.32744/pse.2019.5.21
5. Морозова В. И., Мадякина А. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в понимании и подходах к лечению // *Русский журнал детской неврологии*. 2019. № 14 (1) С. 14–25. DOI: 10.17650/2073-8803-2019-14-1-14-25
6. Чижова Е. В. Актуальные проблемы взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020. № 4-2 (94). С. 111–115. DOI: 10.23670/IRJ.2020.94.4.047
7. Avery J., Deppeler J., Galvin E., Skouteris H., Crain de Galarce P., Morris H. Changing educational paradigms: Trauma-responsive relational practice, learnings from the USA for Australian schools // *Children and Youth Services Review*. 2022. № 138 (100040). Article number 106506. DOI: 10.1016/j.childyouth.2022.106506
8. Smith T. E., Thompson A. M., Maynard B. R. Self-management interventions for reducing challenging behaviors among school-age students: A systematic review // *Campbell Systematic Reviews*. 2022. № 18 (1). P. 1–44. DOI: 10.1002/cl2.1223
9. Carrillo-López P. J., Maneiro-Dios R., Moral-García J. E. Formative assessment in physical education and its relation to the level of attention of primary school children // *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*. 2022. № 21 (3). P. 147–161. DOI: 10.5937/specedreh21-36486
10. Moritza H., Ginob C. Effects of a computer-based mathematics intervention in primary school students with and without emotional and behavioral difficulties // *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2022. № 14 (3). P. 303–317. DOI: 10.26822/iejee.2022.246

11. Zheng H., Dong Y., Sun Y., Yang J., Yuan C., Wang J., Dong W. Effectiveness of metacognitive regulation intervention on attention-deficit-hyperactivity disorder students' scientific ability and motivation // *Frontiers in Psychology*. 2021. № 12. Article number 747961. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.747961
12. Мищенко Л. И. Формирование готовности учителя к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении [Электрон. ресурс] // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2012. № 4 (24). С. 183–187. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-uchitelya-k-rabote-s-detmi-ispytyvayuschimi-trudnosti-v-obuchenii> (дата обращения: 14.03.2022).
13. Морозова В. И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. [Электрон. ресурс] // *Известия ВГПУ*. 2021. № 8 (161). С. 33–38. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vzaimodeystviyu-s-semyami-obuchayuschih-sya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 21.01.2023).
14. Hornstra R., Oord S., Luman M., Dekkers T. J., Veen-Mulders L., Hoekstra P., Hoofdakker B. Review: Which components of behavioral parent and teacher training work for children with ADHD – a meta-regression analysis on child behavioral outcomes // *Child and Adolescent Mental Health*. 2023. № 28 (2). P. 258–268. DOI: 10.1111/camh.12561
15. Moro-Ramos S. Estrategias de intervención educativa en el área de inglés en educación primaria para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad // *Revista Electrónica Educare*. 2021. Vol. 25, № 3. P. 1–20. Available from: <https://paper.researchbib.com/view/paper/334396> (date of access: 16.01.2023).
16. Dessie M., Techane M., Tesfaye B., Gebeyehu D. Elementary school teachers knowledge and attitude towards attention deficit-hyperactivity disorder in Gondar, Ethiopia: A multi-institutional study // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2021. № 15 (1). DOI: 10.1186/s13034-021-00371-9
17. Чижова Е. В. Методы эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учениками [Электрон. ресурс]. // *E-Scio*. 2020. № 10 (49). С. 269–278. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-effektivnogo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-uchitelya-s-giperaktivnymi-uchenikami> (дата обращения: 21.05.2023).
18. Hosseinnia M., Mazaheri M.A., Heidari Z. Knowledge, attitude, and behavior of elementary teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder // *Journal of Education and Health Promotion*. 2020. № 9 (1). P. 120. DOI: 10.4103/jehp.jehp\_696\_19
19. Мухин М. И. Учитель школы будущего // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 1 (49). С. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2021.1.1
20. Кучерявенко С. А., Назарова А. Н., Стенюшкина С. Г. Формирование нового образа и компетенций выпускника-2030 через призму концепции всеобщего управления качеством // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2021. № 40 (1). С. 60–68. DOI: 10.18413/2712-7451-2021-40-1-60-68
21. Альтхерр П. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2004. 155 с.
22. Набойченко Е. С. Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей [Электрон. ресурс] // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 10. С. 92–96. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-v-obschey-sistematike-narusheniy-psihicheskogo-razvitiya-u-detey-1> (дата обращения: 11.01.2023).
23. Станишевская А. История исследования симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности как психологического расстройства [Электрон. ресурс] // *Studia Humanitatis*. 2020. № 2. С. 10–10. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-issledovaniya-simptomov-sindroma-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-kak-psihologicheskogo-rastroystva> (дата обращения: 12.11.2022).

24. Фаустова И. В., Гамова С. Н., Бакаева О. Н. Особенности адаптации детей младшего школьного возраста с гиперактивностью к обучению в школе [Электрон. ресурс] // Образовательный вестник «Сознание». 2018. № 4. С. 36–40. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-giperaktivnostyu-k-obucheniyu-v-shkole> (дата обращения: 07.03.2023).

25. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Бехтерев: педагогические и педологические взгляды в контексте охраны детского здоровья [Электрон. ресурс] // Общественное здоровье и здравоохранение. 2020. № 1 (65). С. 55–58. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/behterev-pedagogicheskie-i-pedologicheskie-vzglyady-v-kontekste-ohrany-detskogo-zdorovya> (дата обращения: 02.02.2022).

26. Султанова А. Н., Станкевич А. С., Сычева Т. Ю., Иванова М. К., Луговенко В. А., Савинкова Н. А. Психологическая коррекция эмоционального состояния подростков с неврологическими заболеваниями // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5–2 (107). С. 140–144. DOI: 10.23670/IRJ.2021.107.5.061

27. Конева И. А., Зайцева С. А., Семенова Л. Э. Особенности аффективно-личностного развития и его коррекция у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [Электрон. ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–2. С. 185–189. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-affektivno-lichnostnogo-razvitiya-i-ego-korreksiya-u-mladshih-shkolnikov-s-sindromom-defitsita-vnimaniya-i> (дата обращения: 07.05.2023).

28. Vacher C., Romo L., Dereure M., Soler M., Picot M.-C., Purper-Ouakil D. Efficacy of cognitive behavioral therapy on aggressive behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder and emotion dysregulation: Study protocol of a randomized controlled trial // *Trials*. 2022. № 23. P. 124. DOI: 10.1186/s13063-022-05996-5

29. Sibley M. H., Graziano P. A., Ortiz M., Rodriguez L., Coxe S. Academic impairment among high school students with ADHD: The role of motivation and goal-directed executive functions // *Journal of School Psychology*. 2019. № 77. P. 67–76. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.005

30. Pojanapotha P., Boonnag C., Siritikul S., Chalanunt S., Kuntawong P., Wongpakaran N., Wongpakaran T. Helpful family climate moderates the relationship between perceived family support of ADHD symptoms and depression: A conditional process model // *BMC Psychology*. 2021. № 9 (1). P. 112. DOI: 10.1186/s40359-021-00615-5

31. Wang M.-T., Degol J. L., Henry D. A. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning // *American Psychologist*. 2019. № 74 (9). P. 1086–1102. DOI: 10.1037/amp0000522

32. Литовченко О. В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя [Электрон. ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 76–81. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-professionalnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-shtrihi-k-portretu-molodogo-uchitelya> (дата обращения: 02.07.2022).

33. Ерошенкова Е. И., Шаповалова И. С., Карабутова Е. А., Анохина С. В., Мирошникова О. С. Просоциальная компетентностная модель будущего педагога // *Образование и наука*. 2022. № 24 (2). С. 11–47. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47

34. Солодкова М. И. Проектирование внутренней системы оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций. Челябинск: Издательство ЧППКРО, 2011. 199 с.

35. Padilla A. M., Cuartas D. B., Henao L. F. D., Arroyo E. A. B., Flórez J. E. S. Knowledge of ADHD among primary school teachers in public schools in Sabaneta, Antioquia, Colombia // *Revista Colombiana de Psiquiatría (English ed.)*. 2018. № 47 (3). P. 165–169. DOI: 10.1016/j.rcpeng.2018.06.005

36. Galanti T., Holincheck N. Beyond content and curriculum in elementary classrooms: Conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity // *International Journal of STEM Education*. 2022. № 9 (43). DOI: 10.1186/s40594-022-00358-8

37. Avery J., Morris H., Jones A., Skouteris H., Deppeler J. Australian educators' perceptions and attitudes towards a trauma-responsive school-wide approach // *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2022. № 15 (1). P. 771–785. DOI: 10.1007 / s40653-021-00394-6

38. Mirza N., Nisar N., Ikram Z. Knowledge, attitude & practices towards attention deficit hyperactivity disorder among private elementary school teachers of Karachi, Pakistan // *Journal of the Dow University of Health Sciences (JDUHS)*. 2017. № 11 (1). P. 11–17. DOI: 10.36570/jduhs.2017.1.451

39. Khademi M., Rajezi esfahani S., Noorbakhsh S., Panaghi L., Davari-Ashtiani R., Razjouyan K., Razjouyan K., Salamatbakhsh N. Knowledge and attitude of primary school teachers in Tehran/Iran towards ADHD and SLD // *Global Journal of Health Science*. 2016. № 8 (12). P. 141–151. DOI: 10.5539/gjhs.v8n12p141

40. Florentina L., Teachers' attitudes toward the inclusion of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) // *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. 2019. № LXVII (2). P. 47–63. DOI: 10.26755/RevPed/2019.2/47

## References

1. Pilina G. S., Shnayder N. A. Attention deficit hyperactivity disorder. *Sibirskoe medicinskoe obozrenie = Siberian Medical Review* [Internet]. 2017 [cited 2022 Feb 12]; 1 (103): 107–114. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-s-giperaktivnostyu-1> (In Russ.)

2. Nesterovsky Yu. E., Zavadenko N. N., Shipilova E. M., Suvorinova N. Yu. School maladjustment in the practice of a pediatrician and neurologist. *Consilium Medicum*. 2017; 19 (2-3): 28–33. DOI: 10.26442/2075-1753\_19.2.3.28-33 (In Russ.)

3. Melegari M., Bruni O., Sacco R., Barni D., Sette S., Donfrancesco R. Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder and generalized anxiety disorder in children and adolescents. *Psychiatry Research*. 2018; 270: 780–785. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.10.078

4. Antopolskaya T. A., Baibakova O. Yu., Zhuravleva S. S. Research and opportunities for the development of social communications among younger students. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2019; 5 (41): 289–300. DOI: 10.32744/pse.2019.5.21 (In Russ.)

5. Morozova V. I., Madyakina A. A. Attention deficit hyperactivity disorder: New in understanding and treatment approaches. *Russkiy zhurnal detskoy nevrologii = Russian Journal of Child Neurology*. 2019; 14 (1): 14–25. DOI: 10.17650/2073-8803-2019-14-1-14-25 (In Russ.)

6. Chizhova E. V. Actual problems of teacher interaction with hyperactive school students. *International Research Journal*. 2020; 4-2 (94): 111–115. DOI: 10.23670/IRJ.2020.94.4.047 (In Russ.)

7. Avery J., Deppeler J., Galvin E., Skouteris H., Crain de Galarce P., Morris H. Changing educational paradigms: Trauma-responsive relational practice, learnings from the USA for Australian schools. *Children and Youth Services Review*. 2022; 138 (100040): 106506. DOI: 10.1016/j.childyouth.2022.106506

8. Smith T. E., Thompson A. M., Maynard B. R. Self-management interventions for reducing challenging behaviors among school-age students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*. 2022; 18 (1): 1–44. DOI: 10.1002/cl2.1223

9. Carrillo-López P. J., Maneiro-Dios R., Moral-García J. E. Formative assessment in physical education and its relation to the level of attention of primary school children. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*. 2022; 21 (3): 147–161. DOI: 10.5937/specedreh21-36486

10. Moritz H., Ginob C. Effects of a computer-based mathematics intervention in primary school students with and without emotional and behavioral difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2022; 14 (3): 303–317. DOI: 10.26822/iejee.2022.246

11. Zheng H., Dong Y., Sun Y., Yang J., Yuan C., Wang J., Dong W. Effectiveness of metacognitive regulation intervention on attention-deficit-hyperactivity disorder students' scientific ability and motivation. *Frontiers in Psychology*. 2021; 12: 747961. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.747961
12. Mishchenko L. I. Formation of the teacher's readiness to work with children having learning difficulties. *Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University* [Internet]. 2012 [cited 2022 Mar 14]; 4 (24): 183–187. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-uchitelja-k-rabote-s-detmi-ispytyvayuschimi-trudnosti-v-obuchenii> (In Russ.)
13. Morozova V. I. Model of future teachers' training for interaction with families of learners in inclusive education. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Proceedings of Volgograd State Pedagogical University* [Internet]. 2021 [cited 2023 Jan 21]; 8 (161): 33–38. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vzaimodeystviyu-s-semyami-obuchayuschih-sya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (In Russ.)
14. Hornstra R., Oord S., Luman M., Dekkers T. J., Veen-Mulders L., Hoekstra P., Hoofdakker B. Review: Which components of behavioral parent and teacher training work for children with ADHD – a meta-regression analysis on child behavioral outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*. 2023; 28 (2): 258–268. DOI: 10.1111/camh.12561
15. Moro-Ramos S. Estrategias de intervención educativa en el área de inglés en educación primaria para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Electrónica Educare* [Internet]. 2021 [cited 2023 Jan 16]; 25 (3): 1–20. Available from: <https://paper.researchbib.com/view/paper/334396> (In Spanish)
16. Dessie M., Techane M., Tesfaye B. Gebeyehu D. Elementary school teachers knowledge and attitude towards attention deficit-hyperactivity disorder in Gondar, Ethiopia: A multi-institutional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2021; 15 (1). DOI: 10.1186/s13034-021-00371-9
17. Chizhova E. V. Methods of effective pedagogical interaction of a teacher with hyperactive school students. *E-Scio* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 23]; 10 (49): 269–278. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-effektivnogo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-uchitelja-s-giperaktivnyimi-uchenikami> (In Russ.)
18. Hosseinnia M., Mazaheri M. A., Heidari Z. Knowledge, attitude, and behavior of elementary teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*. 2020; 9 (1): 120. DOI: 10.4103/jehp.jehp\_696\_19
19. Mukhin M. I. A teacher of the future school. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2021; 49 (1): 10–23. DOI: 10.32744/pse.2021.1.1 (In Russ.)
20. Kucheryavenko S. A., Nazarova A. N., Stenyushkina S. G. Formation of a new image and competencies of the Graduate-2030 through the prism of the total quality management concept. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija = Issues in Journalism, Education, Linguistics*. 2021; 40 (1): 60–68. DOI: 10.18413/2712-7451-2021-40-1-60-68 (In Russ.)
21. Altherr P. Giperaktivnye deti: korrekciya psihomotornogo razvitija = Hyperactive children: Correction of psychomotor development. Moscow: Publishing House Akademija; 2004. 155 p. (In Russ.)
22. Naboichenko E. S. Attention deficit hyperactivity disorder in the general systematics of mental developmental disorders in children. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2016 [cited 2023 Jan 11]; 10: 92–96. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-v-obschey-sistematike-narusheniy-psihicheskogo-razvitiya-u-detey-1> (In Russ.)
23. Stanishevskaya A. History of research on the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder as a psychological disorder. *Studia Humanitatis* [Internet]. 2020 [cited 2022 Nov 12]; 2: 10–10. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-issledovaniya-simptomov-sindroma-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-kak-psihologicheskogo-rasstroystva> (In Russ.)



24. Faustova I. V., Gamova S. N., Bakaeva O. N. The peculiarities of adaptation of primary school children with hyperactivity to schooling. *Obrazovatel'nyj vestnik "Soznanie" = Educational Bulletin "Consciousness"* [Internet]. 2018 [cited 2023 Mar 07]; 4: 36–40. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-giperaktivnostyu-k-obucheni-yu-v-shkole> (In Russ.)
25. Ratner F. L., Jusupova A. Ju. Bekhterev: Pedagogical and pedological views in the context of children's health protection. *Obshhestvennoe zdorov'e i zdravoohranenie = Public Health and Health Care* [Internet]. 2020 [cited 2022 Feb 02]; 1 (65): 55–58. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/bekhterev-pedagogicheskie-i-pedologicheskie-vzglyady-v-kontekste-ohrany-detskogo-zdorovya> (In Russ.)
26. Sultanova A. N., Stankevich A. S., Sycheva T. Y., Ivanova M. K., Lugovenko V. A., Savinkova N. A. Psychological correction of the emotional state of adolescents with neurological diseases. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal*. 2021; 5-2 (107): 140–144. DOI: 10.23670/IRJ.2021.107.5.061 (In Russ.)
27. Koneva I. A., Zaitseva S. A., Semenova L. E. Features of affective-personal development and their correction in primary school children having attention deficit hyperactivity disorder. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education* [Internet] 2022 [cited 2023 May 07]; 75 (2): 185–189. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-afektivno-lichnostnogo-razvitiya-i-ego-korreksiya-u-mladshih-shkolnikov-s-sindromom-defitsita-vnimanija-i> (In Russ.)
28. Vacher C., Romo L., Dereure M., Soler M., Picot M.-C., Purper-Ouakil D. Efficacy of cognitive behavioral therapy on aggressive behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder and emotion dysregulation: Study protocol of a randomized controlled trial. *Trials*. 2022; 23: 124. DOI: 10.1186/s13063-022-05996-5
29. Sibley M. H., Graziano P. A., Ortiz M., Rodriguez L., Coxe S. Academic impairment among high school students with ADHD: The role of motivation and goal-directed executive functions. *Journal of School Psychology*. 2019; 77: 67–76. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.005
30. Pojanapotha P., Boonnag C., Siritikul S., Chalanunt S., Kuntawong P., Wongpakaran N., Wongpakaran T. Helpful family climate moderates the relationship between perceived family support of ADHD symptoms and depression: A conditional process model. *BMC Psychology*. 2021; 9 (1): 112. DOI: 10.1186/s40359-021-00615-5
31. Wang M.-T., Degol J. L., Henry D. A. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*. 2019; 74 (9): 1086–1102. DOI: 10.1037/amp0000522
32. Litovchenko O. V. Readiness for professional pedagogical activity: Details to the portrait of a young teacher. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena = Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen* [Internet]. 2017 [cited 2022 Jul 02]; 185: 76–81. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-professionalnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti-shtrihi-k-portretu-molodogo-uchitelya> (In Russ.)
33. Eroshenkova E. I., Shapovalova I. S., Karabutova E. A., Anokhina S. V., Miroshnikova O. S. Prosocial competency-based model of a future teacher. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022; 24 (2): 11–47. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47 (In Russ.)
34. Solodkova M. I. Proektirovanie vnutrennej sistemy ocenki kachestva obshhego obrazovaniya v obshheobrazovatel'nyh organizacijah, realizujushih adaptirovannye obshheobrazovatel'nye programmy = Management of the development and implementation of personalized advanced training programmes. Chelyabinsk: Publishing House ChPPKRO; 2011. 199 p. (In Russ.)
35. Padilla A. M., Cuartas D. B., Henao L. F. D., Arroyo E. A. B., Flórez J. E. S. Knowledge of ADHD among primary school teachers in public schools in Sabaneta, Antioquia, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría (English ed.)*. 2018; 47 (3): 165–169. DOI: 10.1016/j.rcpeng.2018.06.005

36. Galanti T., Holincheck N. Beyond content and curriculum in elementary classrooms: Conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity. *International Journal of STEM Education*. 2022; 9 (43). DOI: 10.1186/s40594-022-00358-8

37. Avery J., Morris H., Jones A., Skouteris H., Deppeler J. Australian educators' perceptions and attitudes towards a trauma-responsive school-wide approach. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2022; 15 (1): 771–785. DOI: 10.1007 / s40653-021-00394-6

38. Mirza N., Nisar N., Ikram Z. Knowledge, attitude & practices towards attention deficit hyperactivity disorder among private elementary school teachers of Karachi, Pakistan. *Journal of the Dow University of Health Sciences (JDUHS)*. 2017; 11 (1): 11–17. DOI: 10.36570/jduhs.2017.1.451

39. Khademi M., Rajeziessahani S., Noorbakhsh S., Panaghi L., Davari-Ashtiani R., Razjouyan K., Razjouyan K., Salamatbakhsh N. Knowledge and attitude of primary school teachers in Tehran/Iran towards ADHD and SLD. *Global Journal of Health Science*. 2016; 8 (12): 141–151. DOI: 10.5539/gjhs.v8n12p141

40. Florentina L. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. 2019; LXVII (2): 47–63. DOI: 10.26755/RevPed/2019.2/47

**Информация об авторе:**

**Валиуллина Гульнара Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0002-7551-268X; Казань, Россия. E-mail: Valiullina\_g\_73@mail.ru

**Информация о конфликте интересов.** Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 02.04.2023; поступила после рецензирования 12.08.2023; принята к публикации 06.09.2023.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Gulnara V. Valiullina** – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Clinical Psychology and Personality Psychology, Kazan (Volga Region) Federal University; ORCID 0000-0002-7551-268X; Kazan, Russia. E-mail: Valiullina\_g\_73@mail.ru

**Conflict of interest statement.** The author declares that there is no conflict of interest.

Received 02.04.2023; revised 12.08.2023; accepted for publication 06.09.2023.

The author has read and approved the final manuscript.

**Información sobre el autor:**

**Gulnara Vladímirovna Valiúllina:** Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Psicología Clínica y Psicología de la Personalidad, Universidad Federal de Kazán (para la Región del Volga); ORCID 0000-0002-7551-268X; Kazán, Rusia. Correo electrónico: Valiullina\_g\_73@mail.ru

**Información sobre conflicto de intereses.** El autor declara no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 02/04/2023; recepción efectuada después de la revisión el 18/08/2023; aceptado para su publicación el 06/09/2023.

El autor leyó y aprobó la versión final del manuscrito.