



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)**

**Департамент государственной
политики в сфере защиты прав
детей**

Каретный Ряд, д. 2, Москва, 127006
Тел. (495) 587-01-10, доб. 3450
E-mail: d07@edu.gov.ru

08.02.2024 № 07-502

Руководителям исполнительных
органов субъектов Российской
Федерации, осуществляющих
государственное управление
в сфере образования

О направлении рекомендаций

Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей Минпросвещения России в рамках исполнения пункта 2 Комплекса мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, на период до 2025 года, утвержденного Минпросвещения России, Минобрнауки России, ФАДН в апреле 2022 г., направляет для использования в работе общеобразовательных организаций:

программу оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (далее – программа);

методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан (далее – методические рекомендации);

пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения

процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан (далее – пакет инструментария).

Указанные материалы подготовлены федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Дополнительно сообщаем, что данные материалы размещены на портале психологических изданий PsyJournals.ru по ссылкам:

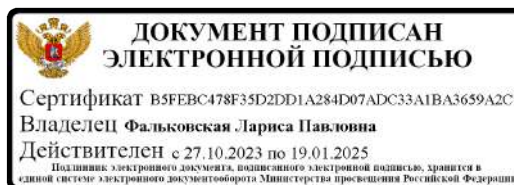
программа: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/apsencfcpwssca2022>;

методические рекомендации: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/slcac2022>;

пакет инструментария: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/tp_slcac2022.

Приложение: на 627 л. в 1 экз.

Директор департамента



Л.П. Фальковская

Хвостова Т.Н.
(495) 587-01-10, доб. 3488



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Программа оценки особых
образовательных потребностей детей
— иностранных граждан
в сферах психологического
благополучия, социальных навыков
и культурной адаптации





МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

**Рекомендовано к публикации Ученым советом Федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный психолого-
педагогический университет»**

Москва, 2022

УДК 159.99

ББК 88.9

М54

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор В.В. Гриценко,
кандидат психологических наук, профессор Р.Х. Ганиева

Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 238 с.

Настоящие методические рекомендации подготовлены коллективом специалистов Московского государственного психолого-педагогического университета по государственному заданию Министерства Просвещения РФ, реализованному в 2022 году. Рег. № НИОКТР 122031500193-7

Настоящие методические рекомендации состоят из трех частей.

Первая часть: Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Вторая часть: Методические рекомендации по проведению психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан.

Третья часть: Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Все материалы методических рекомендаций носят практический характер и будут полезны психологам, педагогам, учителям, и всем заинтересованным специалистам, чья деятельность связана с работой с детьми — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

ISBN 978-5-94051-284-4

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022

Часть 1 Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	6
Введение	7
Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция	10
детей-мигрантов в образовательной среде.....	10
Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов	18
Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	25
Библиография	33
 Часть 2 Методические рекомендации по проведению психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан	42
Аннотация.....	43
Глава 1. Принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	44
Глава 2. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации.....	50
Глава 3. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере социальных навыков.....	61
Глава 4. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия.....	65
Глава 5. Анализ результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.....	77
 Часть 3 Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации	90
Аннотация.....	91

Общая схема инструментария.....	92
1. Карта наблюдения «Психологические трудности».....	94
2. Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта (РДСБ)	102
3. Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	106
4. Опросник психологического здоровья мигрантов.....	111
5. Опросник Ахенбаха.....	117
6. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников	130
7. Детский тест психологической устойчивости	142
8. Шкала социального избегания и дистресса.....	153
9. Опросник депрессивности	159
10. Шкала отношения к школе.....	166
11. Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта.....	170
12. Социометрический тест	176
13. Опросник аккультурации для детей и подростков.....	182
14. Детский опросник аккультурационного стресса.....	194
15. Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».....	201
16. Краткая шкала социокультурной дезадаптации.....	209
17. Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	213
18. Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»	218
Библиография	227



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова

**Научно-методологическая
концепция программы психолого-
педагогической оценки особых
образовательных потребностей
ребенка-мигранта в областях
психологического благополучия,
социальных навыков и культурной
адаптации**

Часть 1

Москва, 2022

Введение

С социальной точки зрения, дети иностранных граждан не представляют собой однородную социальную группу, так как очень различаются по социально-экономическому положению семьи, уровню образования, миграционному статусу и другим социодемографическим показателям. Большую часть семей иностранных граждан в России объединяют две характеристики. Первая: принадлежность к этническим, языковым и/или культурным меньшинствам. Вторая: повышенный риск маргинализации и общего социального неблагополучия из-за совокупности факторов социально-экономического и социально-психологического характера. Эти характеристики требуют учета при организации языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан.

Большинство таких детей, обучающихся в российских образовательных организациях, составляют дети из семей граждан государств-членов СНГ, в том числе работающих в рамках совместных экономических программ Евразийского экономического союза (ЕАЭС), а также международных трудовых мигрантов, преимущественно из сопредельных стран. В настоящее время многих детей иностранных граждан можно скорее назвать детьми с миграционной историей: их семьи уже получили российское гражданство (нередки ситуации с двойным гражданством), но по-прежнему остаются недостаточно интегрированными в российскую среду, плохо владеют русским языком, предпочитая родной язык в домашнем и земляческом общении. Важно, чтобы образовательные организации, проводя работу по адаптации и социализации детей иностранных граждан, подключали к ней не только детей-иностранцев, но и детей с миграционной историей, уже имеющих российское гражданство.

В дальнейшем тексте концепции будет использоваться термин «дети-мигранты», однако следует учитывать, что имеется в виду вся обширная группа детей иностранных граждан.

Согласно Конвенции по борьбе с дискриминацией в области образования ООН от 14.12.1960 г. государство обязуется предоставлять иностранным гражданам, проживающим на его территории, такой же доступ к образованию, как и своим гражданам. При этом согласно Декларации принципов толерантности ООН от 16.11.1995 г. нетерпимость может принимать форму маргинализации наименее социально защищенных групп. Такой социальной группой являются дети иностранных граждан. В Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями к одной из целевых групп инклюзии причислены

дети, относящиеся к этническим, языковым и культурным меньшинствам, и дети из маргинализированных групп населения.

В Конвенции о правах ребенка ООН от 20.11.1989 года отмечено, что образование ребенка должно быть неразрывно связано с воспитанием уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны его происхождения, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, и к цивилизациям, отличным от его собственной.

Соответственно, **целью** деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение детей иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода.

Инклюзивная образовательная среда понимается как совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают школьную культуру, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху и воспринимается как норма. Такая среда обеспечивает процесс социальной инклюзии — достижения равных возможностей (независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической идентичности) для полноценного и активного участия в образовательном процессе.

В силу особенностей детей иностранных граждан, их потенциальной уязвимости, они сталкиваются с серьезными трудностями при обучении. Характеристики ребенка, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении, принято называть особыми образовательными потребностями. Особые (дополнительные) образовательные потребности — это потребности в условиях для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка. Они могут быть связаны как с развитием отдельных психических функций ребенка, так и со спецификой его социализации.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы обучающихся.

Первая — недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации.

Вторая — несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Третья — эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса.

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию наличествующих у представителей принимающего общества.

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России.

Эти характеристики по-разному проявлены у каждого конкретного ребенка и могут быть учтены системой образования только с использованием социально-инклюзивного подхода.

Таким образом, работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных учреждениях, можно организовывать, с одной стороны, системно, а с другой — с учетом индивидуальных особенностей социальной ситуации каждого ребенка.

В первой главе представлено описание социально-инклюзивного подхода к интеграции детей-мигрантов в образовательной среде, на чем основывается программа психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта.

Во второй главе речь идет о том, как социально-инклюзивный подход применяется к анализу особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-мигрантов

В третьей главе развернуто представлен подход к оценке особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Концепция подготовлена в рамках работы по организации Федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики.

Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция детей-мигрантов в образовательной среде

В современной психологии процесс вхождения в новую культуру обозначен специфическим термином – аккультурация. Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной, которая «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Принято выделять четыре стратегии аккультурации: разных способов взаимодействия мигрантов и принимающего общества: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (Стефаненко, 2014). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (Лебедева, 2011).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического большинства (Стефаненко, 2014). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Интеграция — стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (Лебедева, Татарко, 2009).

Интеграция становится выбором для мигрантов, когда существует обоюдная заинтересованность в сохранении первоначальной культуры и включении в принимающее общество (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Интеграция существенно отличается от других стратегий взаимодействия мигрантов и принимающего общества, в той или иной степени снижающих эффективность процесса адаптации: ассимиляции, сепарации и маргинализации.

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции.

«Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни.

Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов: чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества.

С другой стороны, это предполагает уважение со стороны иммигрантов к фундаментальным нормам и ценностям принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» (*Communication from the Commission to the Council, 2003*).

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в принимающее сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит с необходимостью к отрицанию культуры этнического меньшинства.

Соответственно, интеграция — это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами (*Entzinger, Biezeveld, 2003*). Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества (*Кузнецов, 2008*).

Современные исследования показывают, что именно интеграция является наиболее успешным вариантом адаптации в новой культурной среде (*Стефаненко, 2014*). Ориентация на интеграцию позволяет индивиду (в том числе и ребенку) формировать ресурсы социальной поддержки в различных сферах, которые затем позволяют ему адаптироваться и поддерживать

высокий уровень субъективного благополучия (Межкультурные отношения на постсоветском пространстве, 2017).

В исследовании пяти тысяч молодых мигрантов (13–18 лет) из 13 стран показано, что и психологическая, и социокультурная адаптация идет гораздо лучше в ситуации выбора интеграционной стратегии. Причем ассимиляция, которая кажется выбором, ориентированным на адаптацию, приносит гораздо меньшую пользу. Подростки, выбравшие путь «растворения» в принимающем обществе, хуже адаптированы и отличаются гораздо более низким уровнем психологического благополучия, чем интегрированные (Berry et al., 2006).

Обучающимся, ориентированным на интеграцию, свойственны лучшие взаимоотношения с учителями и сверстниками (Makarova, Herzog, 2011). Важно, что на поддержку ребенком-мигрантом школьных ценностей позитивно влияют как его социализация в принимающей культуре, так и связь с родной культурой (Vietze, Juang, Schachner, 2019). На анализе более 5 тысяч школьников-мигрантов показано, что как ориентация на принимающую культуру, так и ориентация на родную культуру вносят значимый вклад в ощущение принадлежности школе (Schachner et al., 2017). Другими словами, этническая идентичность ребенка-мигранта, его связь с культурой своей родины не только не мешает, но и помогает его адаптации в школьном коллективе.

Важно, что интеграция может быть свободно выбрана и успешно осуществлена мигрантами только тогда, когда доминирующее общество открыто и инклюзивно в своей ориентации на культурное разнообразие (Berry, 2005). Таким образом, социальная инклюзия является основным механизмом интеграции мигрантов; если перенести это в сферу обучения, можно сказать, что наиболее эффективной стратегией адаптации является социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество.

Социальная инклюзия как механизм интеграции детей-мигрантов

Социальная инклюзия является основой интеграции детей-мигрантов в образовательной среде.

Для раскрытия этого положения обратимся к понятию социальной инклюзии, а затем рассмотрим его в контексте интеграции мигрантов.

В максимально широком смысле социальная инклюзия представляет собой «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. Инклюзия представляет собой активный процесс

укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции» (*Астоянц*, 2009а, с. 23).

Следует подчеркнуть, что «социальная инклюзия нередко определяется как противоположность социальной эксклюзии. <...> Инклюзия рассматривается как желаемый результат или стратегия для борьбы с социальной эксклюзией, в то время как эксклюзия считается проявлением плохой социальной сплоченности» (*Боровикова*, 2016, с. 29). Именно поэтому к социальной инклюзии относится и преодоление дискриминации по полу, возрасту, здоровью, этничности и каким-либо другим признакам (Инклюзия как принцип современной социальной политики, 2008). Таким образом, социальная инклюзия — это «включение индивида, субкультуры, группы в более широкое сообщество и более широкую идентичность, в общие поля образовательного и трудового процесса преодоления географических неудобств, субкультурных различий» (*Ярская-Смирнова*, 2010).

Обобщая, можно сказать, что социальная инклюзия включает два ключевых аспекта: наличие социального взаимодействия и участие в сообществе каждого его члена (*McConkey, Collins*, 2010а).

Следует отметить, что подходы к определению социальной инклюзии характеризуются многообразием. С нашей точки зрения, наиболее развернутое и обобщенное определение дано *Cobigo* и др. (2012). Авторы рассматривают социальную инклюзию как ряд сложных взаимодействий между факторами окружающей среды и личностными характеристиками индивида, которые предоставляют человеку возможность: (а) иметь доступ к общественным благам и услугам; (б) понимать ценность и общественную значимость своих социальных ролей, связанных с его/ее возрастом, полом и культурой; (в) быть признанным в качестве компетентного индивида, которому доверяют исполнение социальных ролей в обществе; (г) принадлежать к социальной сети, получать от нее поддержку и вносить в нее свой вклад.

На индивидуальном уровне социальная инклюзия предполагает наличие следующих компонентов:

- (а) объективная включенность в деятельность группы,
- (б) субъективное ощущение включенности и позитивная идентичность,
- (в) эмоциональный контакт с социумом (*Астоянц*, 2009b).

В конкретных индивидуально-личностных исследованиях в качестве маркеров социальной инклюзии чаще всего рассматриваются принятие сверстниками и наличие заботящихся друзей (*Fabes, Martin, Hanish*, 2018; *Cavicchiolo* и др., 2020).

Социальная инклюзия актуальна для всех пространств социального взаимодействия, в том числе и для системы образования. Так, цели

устойчивого развития на период до 2030 года, принятые всеми государствами-членами ООН в 2015 году, направлены на «обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех». В контексте социальной инклюзии зачастую выделяют образовательную инклюзию как попытку преодолеть социокультурные барьеры на пути обучения обучающихся (Ainscow, 2005), в результате чего все дети вносят свой вклад в учебную деятельность и получают поддержку, чтобы быть успешными в контакте со своими сверстниками (Loreman, 2009).

Может быть, так: социальная инклюзия в образовательной среде отражается в переживании обучающимися принадлежности к школьному сообществу. Это предполагает важность анализа условий окружающей среды, которые являются причиной маргинализации и изоляции обучающихся со стигматизированными внешними признаками (например, с ОВЗ) или идентичностью (например, молодежь из числа этнических меньшинств и иммигрантов) (Juvonen et al., 2019).

Социальная инклюзия активно применяется как инструмент интеграции и преодоления социальной исключенности различных уязвимых групп. Это не только люди с ограниченными возможностями здоровья, но и дети-сироты (Астоянц, 2009а), представители старшего поколения (Фуряева, 2021), но и дети-мигранты. Рассмотрим последний вопрос подробнее.

Социальная инклюзия в образовании детей-мигрантов

Использование идей инклюзии в работе с детьми-мигрантами широко распространилось в международной педагогической практике за последние два десятилетия. Так, в Великобритании в 80-е годы прошлого века модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма, а с начала XXI века — уже на принципах инклюзивного образования (Reynolds, 2008).

Считается, что инклюзивное образование для мигрантов и этнических меньшинств — ключевой фактор при ответе на вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме. Образование может предоставить возможность для равенства и социальной интеграции детей из числа мигрантов и этнических меньшинств путем создания инклюзивных условий обучения, учитывающих культурные особенности и индивидуальность обучающихся (Cefai et al., 2015).

По данным исследований, социальная изоляция от сверстников может серьезно подорвать процесс интеграции детей в принимающее общество (Cavicchiolo и др., 2020). Напротив, в социально инклюзивной среде ребенок-

мигрант меньше встречается с виктимизацией, предрассудками, дискриминацией и одиночеством, но ощущает принадлежность к группе и безопасность вследствие опыта позитивных межгрупповых взаимодействий (Adrienne et al., 2019). Социально инклюзивная образовательная среда характеризуется позитивными отношениями между детьми и учителями и межгрупповой гармонией для всех обучающихся, независимо от иммигрантского и этнического происхождения (Keles, Munthe, Ruud, 2021).

В международном исследовании качества образования PISA вопросы инклюзии детей-мигрантов рассмотрены в контексте равенства в образовании, которое осуществляется через реализацию двух принципов: инклюзия и справедливость. При этом инклюзия означает, что все обучающиеся приобретают необходимые для них базовые навыки. Цель инклюзии — обеспечить для всех обучающихся, особенно из неблагополучных семей или из традиционно маргинализированных групп (в том числе для детей-мигрантов), доступ к высококачественному образованию и достижение минимального уровня квалификации (OECD, 2019).

В настоящее время широко распространены такие термины, как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план», инклюзивные технологии широко используются в различных странах Европы для образования мигрантов и беженцев (Guo-Brenna, Guo-Brennan, 2019; Mahoney, Siyambalapitiya, 2017; Rodriguez-Valls, 2016; Tajic, Bunar, 2020).

Итак, социальная инклюзия детей-мигрантов с помощью образования может считаться основной составляющей успешной интеграции в принимающее общество (Ortega et al., 2020). Рассмотрим этот процесс в контексте механизмов интеграции в принимающее общество.

Социально-инклюзивный подход: учет «инаковости» и ориентация на «включение»

Социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество опирается на поликультурный подход к пониманию отношений между людьми разных культур. Только таким образом мы можем одновременно учитывать культурные различия и обеспечивать включение всех их носителей в общий поток.

Думая, рассуждая, оценивая и организовывая общение людей из разных культурных сред (в том числе детей-мигрантов и принимающего общества), мы вольно или невольно основываемся на одном из четырех нормативных пониманий такого общения. Мы имплицитно выбираем одну из четырех идеологий межгрупповых отношений. Каждая из них отражает совокупность

определенных правил и норм относительно не доминирующих в обществе социальных групп (в первую очередь, инокультурных мигрантов). Рассмотрим этот вопрос подробнее, так как только одна из вышеназванных идеологий обеспечивает социально-инклюзивный подход, остальные ему противоречат.

1) *Ассимиляционизм* предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру и полностью отказавшись от своей собственной.

2) *Этнический дальтонизм* полагает, что межгрупповые отношения могут быть улучшены путем игнорирования различий между группами.

3) *Мультикультурализм* признает различия между этническими группами и предполагает сохранение этого многообразия.

4) *Поликультурализм* подразумевает наличие тесной связи между всеми этническими группами, проживающими в одном обществе, и меньшее значение придает границам между ними (Григорьев, Батхина, Дубров, 2018).

Согласно таксономии межгрупповых идеологий (Григорьев, Батхина, Дубров, 2018) ассимиляционизм и этнический дальтонизм основаны на отрицании культурного многообразия. Основываясь на них, мы игнорируем культурные различия и соглашаемся с тем, что этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру, и полностью отказаться от своей собственной. Очевидно, что такое отношение к «инаковости» противоречит социально-инклюзивному подходу.

На этих идеологиях строятся такие модели образования, в процессе реализации которых возникает активная борьба с культурным разнообразием (Хухлаева и др., 2020). Это «ассимилятивная», «сегрегационная» и «компенсаторная» модели образования.

«Ассимилятивная» модель предлагает обучающимся — представителям национальных меньшинств освободиться от своей этнической идентичности и только таким способом включаться в общенациональную культуру. Такой образовательный процесс исключает использование родного языка или других элементов этнической культуры, признавая их «вредными» для школьной успеваемости.

«Сегрегационная» модель обосновывает создание специальных этнических школ или классов для обучающихся групп меньшинств исходя из того, что эти группы имеют специфические генетические и психологические особенности, которые не позволят им осваивать материал вместе с обучающимися группы большинства; только создание специальных

коррекционных классов даст возможность обучающимся получить хоть какое-то образование и более или менее хорошую профессию.

«Компенсаторная» образовательная модель предполагает, что образование должно компенсировать коррекционными программами «социокультурный дефицит», неизбежно возникающий в семьях и социальном окружении детей определенных этнических групп, например цыган. Этот «дефицит» заключается в недостаточности знаний и культурных навыков для успешного обучения в школе. Модель часто применяется к обучению детей-мигрантов тогда, когда учителя, считая таких детей «умственно неполноценными», начинают использовать методики коррекционного обучения и приклеивают им ярлык «неполноценного ученика». Другой результат использования модели компенсаторного обучения состоит в школьном отставании, причина которого приписывается родному языку и культуре ребенка, якобы мешающим лучшей успеваемости его в школе, где используется исключительно доминирующий в обществе язык и более «развитая и продвинутая» культура.

В отличие от *ассимиляционизма* и *этнического дальтонизма*, *мультикультурализм* и *поликультурализм* — идеологии, основанные на принятии культурного многообразия, они способствуют формированию позитивных межгрупповых отношений (Григорьев, 2017). Они представляют собой когнитивные рамки, обеспечивающие конструктивное межкультурное общение.

Мультикультурализм как идеология отражается в ориентации на «толерантное образование», которое призвано прививать уважение к представителям групп-меньшинств и межгрупповое принятие. Интолерантность при этом понимается как причина многих образовательных проблем. В результате происходит рост уважения к представителям групп-меньшинств через развитие у обучающихся чувства единства и терпимости, преодолеваются предрассудки относительно разных культур и меняется интолерантное поведение по отношению к представителям групп-меньшинств. Также происходит рост самосознания и повышение самооценки обучающихся-мигрантов через принятие их культурных особенностей педагогами и другими обучающимися. Тolerантное образование развивает уважение и чувство достоинства у обучающихся, вооружает их знаниями, способностями и отношениями, необходимыми в современном многокультурном мире. Однако при его реализации возможно увеличение роли стереотипов (Хухлаева и др., 2020). При этом мультикультурализм фокусируется на различиях и не гарантирует включение ребенка-мигранта в общество сверстников. Таким образом, мультикультурная идеология хоть и

закладывает основы для социально-инклюзивного подхода, но не может целиком на нем зиждиться.

Поликультурализм, напротив, ориентирован на взаимодействие людей разных культур. Интеграция, основываясь на поликультурном отношении к различиям, обеспечивается через сопряжение разных культур и в содержании образования, и в педагогических методах, приемах, организационных формах. Ни одна этническая или религиозная культура не выступает эталоном для оценки других, при этом много внимания уделяется установлению межкультурных взаимосвязей и вкладу каждой культуры в систему общечеловеческих ценностей и в культурно-историческое наследие.

Наилучшее воплощение социально-инклюзивный подход к работе с детьми-мигрантами находит в модели «Межкультурного образования», которая поддерживает развитие у обучающихся желание и умения совместно работать по построению такого общества, где культурные различия рассматриваются как общее богатство, а не как фактор обособления (Хухлаева и др., 2020). Родной язык детей-мигрантов используется здесь в качестве опоры для учебных достижений на протяжении всего школьного обучения, помогая овладевать государственным языком, являясь стимулом развития, а отнюдь не тормозом.

Таким образом, в социально-инклюзивном подходе к интеграции детей-мигрантов в образовательную среду основной акцент делается на межкультурном взаимодействии в содержании образования и методах обучения, а организационные формы ориентированы на кооперацию обучающихся, педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе и в управлении образовательным учреждением. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов

Аналитические обзоры показывают, что обучающиеся-мигранты демонстрируют более низкий уровень успеваемости, чем дети из принимающего общества, они чаще преждевременно покидают школу, получают более низкий уровень квалификации и чаще испытывают маргинализацию (Brind et al., 2008; Heckmann, 2008; OECD 2010, Janta & Harte, 2016). Вместе с тем обнаружено, что дети-мигранты могут обладать высокой учебной мотивацией, а по уровню успеваемости и образовательным

планам не отличаться от сверстников из принимающей культуры (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012).

При обучении детей-мигрантов перед системой образования стоят особые психолого-педагогические задачи, обусловленные ролью школы как транслятора культуры принимающего общества (Хухлаев, Чибисова, Кузнецов, 2014). «Анализ взаимодействия мигрантов со школой показывает, что школа является важнейшим механизмом адаптации мигрантов. Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей, поскольку школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром» (Исследование детей-мигрантов в школах, 2011). Бирман и коллеги (Birman et al., 2007) подчеркивают, что процесс аккультурации обучающихся-мигрантов разворачивается в школьной среде, и поэтому обеспечение им поддержки помогает облегчить социализацию и способствует психологической адаптации и развитию. Согласимся с М. Н. Вандышевым, который утверждает: «Накопленный опыт обучения детей-мигрантов свидетельствует о том, что образовательные учреждения при условии грамотной интеграционной политики позволяют таким детям накопить значительный социальный капитал и тем самым эффективно препятствуют анклавизации городских пространств и сообществ» (Вандышев, 2019).

Одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей. Дж. Берри и Л. Кавалли-Сфорца выделяют три вида культурной трансмиссии: вертикальная (от родителей к детям, а также специфическая социализация со стороны сверстников), горизонтальная (со стороны сверстников) и непрямая: «При непрямой культурной трансмиссии нас обучают другие взрослые и общественные институты (например, школа), либо наша собственная культура или же другие культуры» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной: она «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Образование можно рассматривать как важнейший институт непрямой культурной трансмиссии. В различных культурах, этнических или национальных (государственных), система образования имеет специфические особенности, отражающие различные ценностные предпочтения. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя, принадлежащих к различным культурам, может осложняться их расхождениями в понимании целей

образования, в имеющихся ожиданиях друг от друга и от школы вообще. В ситуации обучения детей-мигрантов функции образования становятся двоякими: с одной стороны, оно сохраняет задачи не прямой культурной трансмиссии, а с другой — приобретает функции аккультурационной трансмиссии.

Выполнение данной функции требует, чтобы дети-мигранты обучались совместно с ровесниками из принимающей культуры.

В мировой образовательной науке и практике в настоящий момент достигнут консенсус относительно нецелесообразности обучения детей-мигрантов отдельно от учеников из принимающего общества. Образовательная сегрегация, как намеренная, так и стихийная, усиливает разрыв в образовательных результатах (*Janta, Harte, 2016*). Утверждается, что образование, построенное на включении всех учеников, имеющих учебные затруднения, в том числе учеников-мигрантов, в наибольшей степени способствует их успешности (*Dumčius et al., 2013*). Социальное исключение обучающихся-мигрантов из группы сверстников сопровождается снижением их учебной успеваемости (*Raabe, 2019*). Однозначная маркировка ребенка как «мигранта», «инокультурного» может усиливать стереотипность его восприятия педагогами, что, в свою очередь, вследствие угрозы стереотипа окажет негативное влияние на его учебную успешность (*Appel, Weber, Kronberger, 2015*).

Вместе с тем, игнорирование специфического социального опыта, которым обладает ребенок-мигрант, особых трудностей, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, также сильно затрудняет успешность его интеграции. Дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу, длительности пребывания в принимающей культуре и др. Подобное разнообразие детерминирует необходимость адресной дифференцированной поддержки этих обучающихся (*Нестерова, 2018*).

Разрешить данное противоречие невозможно без обращения к области образовательной практики и теории, которые уже давно столкнулись с необходимостью как дифференциации, так и де-стигматизации, т.е. к инклюзивному образованию.

Модель инклюзивного образования опирается на понятие особых образовательных потребностей, под которыми понимаются «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить

ребенок с недостатками развития в процессе обучения» (Лубовский, 2013). Именно концепция особых образовательных потребностей позволяет дифференцировать стратегию и тактику психолого-педагогической поддержки обучающихся, ориентируясь при этом на возможность их обучения в едином образовательном пространстве школы. В одной из первых публикаций по проблемам концепции «потребностей» в образовании отмечалось, что этот термин описывает составляющие, являющиеся необходимыми, ключевыми, в противовес ситуативным или несущественным (Komisar, 1961).

А.Ю. Шеманов выделяет два основных подхода к включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство интегративного и инклюзивного образования (Шеманов, 2012).

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка — адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом, как указывает Шеманов, обеспечить право на включение в общий поток с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование помещает особого ребенка в некоторую относительно однородную среду, и для того чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться, двигаясь навстречу друг другу. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить право на отличия, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

Согласно «организационной парадигме» инклюзии, представленной E. Avramidis с коллегами, идентификация обучающихся, имеющих особые потребности, не отражает дефициты самих учеников, но скорее недостатки в организации работы школы (Avramidis, Bayliss, Burden, 2002)

Изначально концепция особых образовательных потребностей применялась к детям-мигрантам исключительно в контексте недостатков развития (Caldin, Cinotti, 2018). Однако в настоящее время в мировой образовательной практике концепция особых образовательных потребностей уже не рассматривается только в клинично-патологическом ракурсе, а начинает трактоваться более широко — как дополнительные образовательные потребности (*additional educational needs*).

Так, министерство образования Северной Ирландии предлагает следующее понимание данного термина: «Дополнительные образовательные потребности относятся к разнообразным группам детей и молодежи, которые

по разным причинам могут сталкиваться с дополнительными барьерами к образованию и обучению»¹. К числу таких детей относят и недавно прибывших в страну.

Министерство образования провинции Саскачеван (Канада) реализует подход, основанный на потребностях обучающихся (*needs-based approach*). В основе этого подхода лежит идея о том, что обучающиеся имеют различные потребности, которые могут меняться с течением времени. Предполагается, что важнее ориентироваться именно на потребности, а не на диагностические категории. Соответственно поддержка, которую получают ученики, должна быть гибкой, индивидуализированной и откликаться на их нужды. Дети с дополнительными образовательными потребностями получают специализированную поддержку в рамках этой модели.

В Австралии (<https://education.nt.gov.au/support-for-teachers/student-diversity/students-with-additional-needs>) к ученикам с дополнительными потребностями (*Students with Additional Needs, SWAN*) относят детей, имеющих нарушения развития или заболевания, поведенческие трудности или сложности в области ментального здоровья и благополучия, переживающих травму, одаренных и пр. Эти обучающиеся требуют специфической и/или адресной поддержки, чтобы обучаться наравне со сверстниками. Такая дополнительная потребность может быть постоянной или временной.

В Новой Зеландии выделяют учеников с потребностями в учебной поддержке (*learning support needs*), к которым, помимо прочего, относят детей с дополнительными потребностями в области языка, речи и коммуникации.

В Уэльсе в 2021 году был принят новый закон, регламентирующий помощь детям и имеющий название «Валлийский кодекс о дополнительных учебных потребностях» (*The Additional Learning Needs Code for Wales, 2021*)².

Согласно этому закону у человека есть дополнительные учебные потребности, если у него или у нее имеются учебные затруднения или нарушение (*disability*), которое требует дополнительных образовательных мер. Причем данная ситуация может быть связана с состоянием здоровья или возникать вследствие других причин. Ребенок школьного возраста имеет дополнительные учебные потребности, если ему существенно сложнее учиться, чем большинству детей этого возраста, или по состоянию здоровья он не может обучаться в тех же условиях.

С нашей точки зрения, именно подобное расширенное понимание особых образовательных потребностей как связанных не только с развитием психических функций, но и с историей социализации позволяет очертить

¹ См. <https://www.education-ni.gov.uk/articles/additional-educational-support-0>

² <https://gov.wales/additional-learning-needs-special-educational-needs>

специфические характеристики обучающихся – мигрантов. Таким образом, концептуальной основой социально-инклюзивного подхода к интеграции обучающихся-мигрантов выступает трактовка их особых образовательных потребностей как *дополнительных*, характеризующих социальную ситуацию и историю развития ребенка и обуславливающих необходимость дифференцированной психолого-педагогической поддержки, а также создания определенных образовательных условий.

Социально-инклюзивный подход предполагает сочетание двух стратегий: интегративной (объединяющей, нормативизирующей) и инклюзивной (дифференцирующей). Интегративная стратегия предполагает трансляцию образовательным учреждением культуры принимающего общества и включение детей-мигрантов в общую жизнедеятельность. Инклюзивная стратегия означает необходимость учета дополнительных образовательных потребностей обучающихся-мигрантов и дифференциацию ситуаций, когда к детям-мигрантам требуется особый подход.

Социально-инклюзивный подход опирается на следующие концептуальные идеи:

1. Дифференциация личного и культурного

Идея о сочетании трех составляющих, описывающих универсальные, культурные и личностные характеристики человека, была высказана еще *Kluckhorn и Murray* (1953) и в дальнейшем получила подробное описание в работах Г. Хофстеде (*Hofstede*, 2005). Необходимо понимать, что любые поведенческие проявления ребенка-мигранта могут отражать и его личностные характеристики, и универсальные составляющие детского развития, и параметры, являющиеся результатом его социализации в конкретной этнической и культурной среде, т.е. культурные. В данном случае мы руководствуемся определением культуры, предложенным Н.М. Лебедевой: «Культура — это совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них» (*Лебедева*, 2011).

Анализ дополнительных образовательных потребностей ребенка-мигранта требует дифференцирования тех его характеристик и проявлений, которые связаны с его этнокультурной социализацией и жизненной историей. Неприемлемо, с одной стороны, рассматривать любые его затруднения и проявления как результат культурных различий, с другой — игнорировать влияние данных факторов.

2. Баланс сходств и различий

В продолжение предыдущей идеи. При анализе образовательных потребностей ребенка-мигранта его миграционный опыт не должен

маркировать его как принципиально отличающегося от прочих обучающихся. Психолого-педагогический анализ любого учащегося имеет комплексный характер, учитывая его учебную успеваемость, семейную ситуацию, личностные характеристики и пр. Необходимо, чтобы обозначение особых (дополнительных) образовательных потребностей обучающихся-мигрантов не выделяло их в особую группу, а скорее выступало как еще одно измерение, обогащающее и уточняющее системное рассмотрение каждого ученика.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы обучающихся. (Подчеркнем, что ребенок с миграционным опытом может иметь трудности, причины которых не связаны с миграцией или культурными различиями, и в этом случае его поддержка может реализовываться в общей логике психолого-педагогического сопровождения или инклюзивного образования.)

В этой логике представляется возможным выделить пять таких образовательных потребностей.

Первая — недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации.

«Недостаточный уровень владения языком принимающего общества — самый распространенный барьер для интеграции и учебной успешности мигрантов», — отмечают *Janta & Harte* (2016, с. 14). *McBrien* (2005) выделяет две группы образовательных потребностей учащихся-беженцев, одна из которых связана с освоением языка принимающего общества. О важности языка как условия вхождения в принимающее общество пишут и отечественные исследователи (*Баранова*, 2012)

Вторая — несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, с российскими образовательными стандартами, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Кросс-культурная вариативность образовательных программ по разным школьным предметам отмечается в различных исследованиях (*Andrews*, 2010). *Rong & Preissle* (1997) подчеркивали важность академической и психологической подготовки детей-мигрантов для последующего обучения в школе принимающей страны. В исследовании *Jaap Dronkers, Manon de Heus & Mark Levels* (2012) показано, что на успешность детей-мигрантов может влиять их опыт обучения в стране исхода, так как образовательные системы разных стран существенно различаются.

Третья — эмоционально-личностные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса. *McBrien* (2005), описывая

образовательные потребности учащихся-беженцев, относит к ним прежде всего психосоциальное благополучие, куда входят ощущение безопасности, чувство Я (идентичность), адаптация к новой культуре при сохранении сопричастности к культуре исхода. *Sinclair* (2002) отмечает, что травматический опыт, пережитый детьми-беженцами, сказывается на их способности к обучению. Показано, что дети-мигранты могут переживать стресс в ситуации культурных изменений и аккультурации (*Birman*, 2002).

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию присутствующих у представителей принимающего общества.

Cheng (1998) описывает социальные навыки мигрантов из стран Азии в США и показывает существенное влияние культурных различий в коммуникации на адаптацию и учебную успешность. *Suarez-Orozco, Pimentel, & Martin* (2009) отмечают, что «успешная адаптация учеников-мигрантов, видимо, связана с качеством отношений, которые они строят в школьной среде... Социальные отношения выполняют ряд защитных функций: чувство сопричастности, эмоциональная поддержка, ощутимая помощь и информация, когнитивное сопровождение и позитивная обратная связь» (р. 717).

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения; трудности, связанные с аккультурацией.

В обзоре *Manzoni* и *Rolfe* (2019) отмечено, что потребности детей-мигрантов и их семей связаны не только с освоением английского как языка принимающей культуры, но и поддержкой в проживании травмы, с адаптацией к новой образовательной системе, что предполагает понимание ее культурной специфики и освоение новых навыков.

Необходимо учитывать, что данные образовательные потребности свойственны обучающимся-мигрантам как социальной группе. Поскольку эта группа крайне разнообразна, выраженность потребностей у отдельного учащегося и их значимость для успешного обучения также будут крайне вариативны. Поэтому реализация социально-инклюзивного подхода требует прежде всего оценки образовательных потребностей конкретного учащегося.

Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

В отечественной психологии при разработке методологических и методических подходов к диагностике детского развития были выделены

принципы диагностической деятельности практического психолога (Н. Семаго, М. Семаго, 2006). Перенести эти принципы на деятельность по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов в полной мере не представляется возможным, поскольку в фокусе внимания авторов находится нарушенное развитие. Вместе с тем целесообразно, опираясь на данные материалы, сформулировать принципы, которые лежат в основе проектирования и реализации диагностической деятельности по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов.

Принцип единства методологии и диагностики (Н. и М. Семаго). Отбор диагностического инструментария не только отражает концептуальные основы психологии развития, но и опирается на сложившееся в современной психологической науке понимание процессов психологической и социокультурной адаптации мигрантов.

Принцип доказательности (Бусыгина, Подушкина, 2020). Доказательный подход рассматривает прикладные исследования как необходимое условие обоснования эффективности психологических инструментов. В соответствии с этим принципом для оценки образовательных потребностей используются диагностические инструменты с высокой степенью надежности и валидности, что подтверждается исследовательскими данными. Эффективность инструментария для работы с детьми-мигрантами также должна быть эмпирически доказана. Иноязычные методики следует адаптировать для работы на русскоязычной выборке того же возраста.

Принцип динамического подхода (Забрамная, Левченко, 2013) предполагает необходимость диагностики ребенка-мигранта с учетом общих возрастных закономерностей развития, событий его персональной истории и его текущего состояния. Важно вести диагностику и анализировать результаты в контексте динамики развития ребенка.

Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка (Забрамная, Левченко, 2013). Дети-мигранты «приносят с собой большое разнообразие сильных сторон, навыков и ресурсов, выделение которых может сформировать основу для дальнейших интервенций как в образовательной среде, так и в семье» (Tribe, Patel, Yule, 2018).

Принцип приоритетности образовательных задач (Н. и М. Семаго). Анализ ключевых параметров развития и психоэмоционального состояния ребенка осуществляется в контексте его учебной деятельности в рамках образовательной организации. Значимой является оценка *возможности* ребенка овладеть соответствующими образовательными программами и дальнейшая оптимизация образовательных воздействий, связанных с этой возможностью (Н. Семаго, М. Семаго, 2006, с. 24).

Для оценивания психологических характеристик детей-мигрантов используются различные диагностические инструменты — как построенные на самоотчете детей, так и предполагающие ответы взрослых (*Birman, Chan, 2008*). Отмечается необходимость дополнить стандартизованные диагностические инструменты наблюдением за ребенком (*Tribe, Patel, Yule, 2018*). *Birman* и *Chan* на основе идей *Levitt* (*Levitt et al., 2007*) выделяют три основных вида диагностических инструментов, которые могут использоваться в оценке психического состояния детей-мигрантов. Инструменты широкого применения подходят для решения задач мониторинга и скрининга и не позволяют выделить специфические проблемы. Избирательные (селективные) инструменты дают возможность оценить степень выраженности признаков эмоциональных и поведенческих нарушений. Адресные инструменты позволяют выявить конкретные расстройства (например, депрессивные).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием

Психологическое благополучие ребенка-мигранта целесообразно рассматривать с двух сторон: с точки зрения его позитивного состояния и с точки зрения наличия состояний, характеризующих психологический дискомфорт.

Для описания позитивного состояния ребенка как самостоятельного феномена, а не просто как отсутствия трудностей в психологической науке используются два основных термина: психологическое и субъективное благополучие.

Психологическое благополучие рассматривается как комбинация позитивного эмоционального состояния (гедонистический подход) и функционирования с оптимальной эффективностью в индивидуальной деятельности и социальном взаимодействии (эвдемонический подход) (*Deci, Ryan, 2008*).

Наиболее распространенной моделью психологического благополучия является предложенная К. Рифф концепция, включающая шесть компонентов:

- 1) позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- 2) наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
- 3) способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);
- 4) чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- 5) отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);

б) способность следовать собственным убеждениям (автономность) (Ахрямкина, Чаус, 2012, с. 13).

Субъективное благополучие означает когнитивную и аффективную оценку человеком его жизни (Diener, Lucas, Oishi, 2002, р. 63). В качестве основных составляющих субъективного благополучия принято вслед за Diener выделять удовлетворенность жизнью, высокий уровень позитивного эмоционального состояния и низкий уровень негативного эмоционального состояния (Diener, 1984).

Chen с соавторами показали, что психологическое и субъективное благополучие связаны на уровне общего конструкта, но их отдельные компоненты различны (Chen et al., 2013).

Д. А. Леонтьев отмечает: «Субъективное благополучие определяется оценкой самими индивидами своей жизни, определяемой не только условиями удовлетворения базовых потребностей, но и удовлетворенностью индивидуально-специфических потребностей в рамках выбираемого или выстраиваемого стиля жизни, а также восприятием поля возможностей и субъективными критериями оценивания жизни» (Леонтьев, 2020а, с. 92) Согласимся с позицией Леонтьева, рассматривающего психологическое благополучие как предиктор субъективного, характеризующий «меру зрелости и оптимальности личностных механизмов саморегуляции жизнедеятельности» (Леонтьев, 2020б).

Ситуация миграции сопряжена с рядом вызовов, и способность с ними справляться также обусловлена личностными характеристиками, ключевую роль среди которых играет психологическая устойчивость (резильентность). Под этим мы будем понимать «способность к устойчивости и восстановлению в ситуации длительного неблагоприятного внешнего влияния, которая развивается благодаря определенным внутренним предпосылкам и внешним социальным факторам... это способность стабильной и последовательной результативной адаптации в сложных жизненных обстоятельствах» (Хухлаев, Хакимов, Фомичева, 2021, с. 118).

Психологическое неблагополучие ребенка-мигранта не может быть операционализировано одним понятием и в широком смысле включает в себя эмоциональные затруднения различной степени выраженности. Сюда входят сниженный фон настроения, отношение к школе и мотивация, соматические трудности психологической природы, агрессивность и др. Особое внимание следует уделить социальной тревожности, которая трактуется как «состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми» (Краснова-Гольева, Холмогорова, 2011, с. 2), поскольку социальная тревожность негативно

сказывается на успешности адаптации в образовательном пространстве (*там же*).

Для оценки психологического благополучия детей используются два типа инструментов: опросники для детей, построенные на самоотчете, и опросники для взаимодействующих с ними взрослых. Используются одномерные и многомерные шкалы, позволяющие получить различные данные (*Арчакова, 2017*).

Хотя валидность опросников самоотчета для детей подвергалась сомнению, есть данные, показывающие, что начиная с 7 лет такие инструменты могут измерять психологическое благополучие детей с достаточной надежностью (*Thompson, Aked, 2009*). Как справедливо указывают Арчакова и коллеги, накоплен массив данных, показывающих расхождение в оценках психологического благополучия, которые дают сами дети и окружающие их взрослые.

На этом основании представляется целесообразным включить в инструментарий особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием, следующие инструменты:

- методики самоотчета для детей и опросники для взрослых;
- многомерные и одномерные методики;
- методики, оценивающие психологическое благополучие и устойчивость (резильентность), а также выраженность психологических затруднений.

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками

Под социальными навыками будем понимать «являющееся результатом научения социально приемлемое поведение, которое позволяет взаимодействовать с другими таким образом, чтобы получать позитивную реакцию и избегать негативной» (*Bellini, Peters, 2008*). *Grover* с соавторами выделяют несколько подходов к исследованию социальных навыков (*Grover et al., 2020*). Дефинитивные подходы описывают содержание понятий «социальные навыки» и «социальная компетентность» и раскрывают взаимосвязи между ними. Ситуационные подходы предполагают идентификацию конкретных социальных ситуаций и выделение социальных навыков, необходимых для данных ситуаций. Процессуальные подходы рассматривают системное функционирование социальных навыков. Модели набора навыков (*skills sets*) выделяют группы навыков, которые позволяют совместно успешно осуществить конкретное социальное взаимодействие.

Для решения наших задач представляется наиболее релевантным ситуационный подход. Оценивается поведение в ключевых с точки зрения образования ситуациях: поведение в классе и в школе, выполнение домашних заданий, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Gresham с соавторами выделяют три типа измерительных инструментов, которые используются для оценки социальных навыков (*Gersham et al.*, 2001).

К первому типу относятся построенные на ранжировании шкалы или опросы, оценивающие социальную компетентность (социальные навыки ребенка характеризуют взрослые, регулярно с ним взаимодействующие). Хотя данные ответы могут быть субъективны, *Bellini* и *Peters* (*Bellini, Peters*, 2008) считают их валидными измерительными инструментами именно потому, что взрослые оценивают поведение ребенка через призму определенных социальных стандартов и норм.

Второй тип предполагает наблюдение за поведением ребенка в конкретной ситуации. Такие инструменты требуют выработки четких поведенческих критериев и довольно трудоемки в реализации.

К третьему типу относятся ролевые игры или дискуссии, которые предлагаются ребенку для оценки его социальных навыков (например, его просят ответить, что он будет делать, когда его дразнят). *Bellini* и *Peters* отмечают, что подобные инструменты не позволяют оценить поведение ребенка в реальной ситуации и вследствие этого их диагностическая ценность ниже, чем инструментов из первых двух групп (*Bellini, Peters*, 2008).

Для оценки особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками, в образовательной среде оптимальными представляются инструменты первого типа, то есть опросники, предназначенные для заполнения взрослыми (прежде всего педагогами, поскольку именно они наблюдают ребенка в учебной ситуации).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией

Базовым понятием при описании культурной адаптации является аккультурация, которая понимается в русле теории *Berry*, а именно как процесс культурных и психологических изменений, возникающих в результате контакта между двумя или более культурными группами и их отдельными членами (*Berry*, 2015). В контексте сопровождения детей-мигрантов мы фокусируемся на индивидуальном уровне аккультурации, то есть на изменении поведенческого репертуара (*там же*). Результатом аккультурации является адаптация, включающая два аспекта: психологический и социокультурный.

Психологическая адаптация означает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду (Лебедева, 2009). Основные ее критерии (признаки): ясное чувство личной или культурной идентичности; хорошее психологическое здоровье; достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе). Основные ее критерии (признаки): позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества; преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода; свободное владение языком принимающего общества; распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны (Entzinger, Biezeveld, 2003).

Согласно теории аккультурации, разработанной Дж. Берри, процесс вхождения в новую культуру связан с двумя основными проблемами, которые решает мигрант: сохранение культуры страны исхода и освоение культуры принимающего общества. В соответствии с этим выделяются четыре стратегии аккультурации, в разной степени отражающие решение этих базовых проблем.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (Стефаненко, 2014). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (Кросс-культурная психология, 2007). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (Лебедева, 2011).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического

большинства (Стефаненко, 2014). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Интеграция предполагает сохранение ориентации на нормы культуры исхода и соответствующей идентичности вместе с освоением норм и правил принимающего общества, включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Проблемы аккультурации тесно связаны с вопросами этнической и гражданской идентичности. Этническая идентичность — представление о себе как о члене этнической группы (Стефаненко, 2014), «представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений» (Дробижева, 2008, с. 219). Под гражданской идентичностью мы понимаем, вслед за Дробижевой, «отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства» (там же, с. 218).

Celenk и Van de Vijver при оценке инструментов измерения аккультурации уделяют большое внимание их концептуальной основе (Celenk, Van de Vijver, 2011). Отмечается, что при оценке аккультурации могут анализироваться следующие параметры: условия аккультурации (в частности, воспринимаемая дискриминация), стратегии аккультурации, итоги аккультурации (в том числе аккультурационный стресс), аккультурационное поведение, области аккультурации (показано, что в различных областях социальной практики, например общественной и семейной, поведение, связанное с аккультурацией, и соответствующие стратегии могут различаться).

Воспринимаемая дискриминация предполагает оценку мигрантами взглядов и поведения представителей принимающего общества как дискриминационных и оказывает большое влияние на выбор стратегии аккультурации (Летиокова, Лебедева, 2016).

Аккультурационный стресс означает ухудшение физического и психосоциального здоровья индивидов, которые должны адаптироваться к новой культуре и функционировать в среде, в которой недостает привычных культурных связей, социального статуса и поддержки (Berry et al., 1987).

Именно полнота рассмотренных параметров позволяет сделать обоснованный вывод об успешности аккультурации. Для оценки

аккультурации используются стандартизированные опросники, текст которых уточняется для конкретной группы мигрантов с учетом страны исхода и принимающей культуры (Celenk & Van de Vijver, 2011).

Таким образом, оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией, осуществляется посредством опросников, измеряющих ориентацию на нормы принимающего общества (российского) и страны исхода, этническую и гражданскую идентичность, аккультурационный стресс и воспринимаемую дискриминацию, причем формулировка всех пунктов должна уточняться, чтобы отражать адаптацию мигрантов именно в российское общество.

Библиография

1. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2012. — № 1. — с. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.
2. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. — 2017. Том 22. — № 6. — с. 68–76. doi:10.17759/pse.2017220606
3. Астоянц М. С. Социальная инклюзия детей-сирот: проблемы и перспективы российской социальной политики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2009. — № 11. — с. 23–31.
4. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. — Т. 12. — с. 51–58.
5. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. — Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ. — 2012. — 104 с.
6. Баранова В. Языковая социализация детей-мигрантов // Антропологический форум. — 2012. — № 17. — с. 157–172.
7. Берри Дж В., Пуртинга А. Х., Сигал М. Х. Кросс-культурная психология. Исследование и применение. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. — 2007. — 560 с.
8. Боровикова И. В. Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. — 2016. — Т. 2. — с. 27–29.

9. Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станилевский В. В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. — Том 1. — № 1. — с. 8–26. doi:10.17759/ssc.2020010101
10. Вандышев М. Н. Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. — 2019. — № 2. — с. 179–198: табл. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198.
11. Григорьев Д. С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения // Социальная психология и общество. — 2017. — Том 8. № 3. С. 63–84. doi:10.17759 / sps. 2017080306
12. Григорьев Д. С., Батхина А. А., Дубров Д. И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14. — № 2. — с. 53–65. doi: 10.17759 / chr. 2018140206
13. Дробизева Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. Ред. М. К. Горшков. — Вып. 7. — М.: Институт социологии РАН. — 2008. — с. 214–228.
14. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации // Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М. — 2008.
15. Исследование детей-мигрантов в школах. Предварительные результаты проекта. — 2011. <https://slon.hse.ru/issledovaniya-detej-migrantov-v-shkolax>
16. Краснова-Гольева В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2011. — Том 3. — № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml
17. Кузнецов И. М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. Вып. 7. М.: ИС РАН. — 2008. — с. 270–275.
18. Лебедева Н. М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Сб. статей под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН. — 2009. — с. 10–64.

19. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс. — 2011.
20. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — 7-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 2013. — 336 с.
21. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал — 2020а. — Том 41. — № 6. — с. 86-95. [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920012592-7-1>
22. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — с. 14—37.
23. Лепшокова З. Х., Лебедева Н. М. Воспринимаемая дискриминация и аккультурация русских на Северном Кавказе (несовместимость этнической и региональной идентичностей) // Общественные науки и современность. — 2016. — № 6. — с. 125-138.
24. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — Том 5. — № 5.
URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml
25. Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / Под ред. Н. М. Лебедевой. — 2017.
26. Нестерова А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификации моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. — 2018. — Т. 16. — № 4. — с. 645—660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
27. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — Спб.: Речь. — 2006. — 384 с.
28. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. — 2014. — 352 с.
29. Фурьева Т. В. Социальная инклюзия. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт. — 2021. — 189 с.
30. Хухлаев О. Е., Хакимов Э. Р., Фомичева А. Е. Исследования академической резильентности детей-мигрантов: анализ и перспективы // Культурно-историческая психология. — 2021. — Том 17. — № 4. — с. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170413>

31. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Кузнецов И. М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. — 2014. — Том 10. — № 1. — с. 95–103.
32. Хухлаева О. В., Хакимов Э. Р., Хухлаев О. Е. Поликультурное образование. // М. — 2020. — 283 с.
33. Шеманов А. Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии. Доклад на семинаре «Философские и культурологические основы инклюзивного образования» из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ. — 27.02.2012.
34. Ярская-Смирнова В. Н. Социальная инклюзия в молодежной политике // Поволжский торгово-экономический журнал. — 2010. — № 1. — С. 63–73.
35. Adrienne N., Lewis J. A., Bellmore A., Witkow M. R. Ethnic Diversity and Inclusive School Environments / // Educational Psychologist. — 2019. — 54(4). — pp. 306–321.
36. Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change. — 6(2). — pp.109–124.
37. Andrews P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // Acta Didactica Napocensia. — 2010. — Vol. 3. — No 2. — pp. 3–15.
38. Appel M., Weber S., Kronberger N. The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis. Frontiers in psychology. — 2015. — 6. — 900 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>
39. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. Inclusion in Action: an in-Depth Case Study of an Effective Inclusive Secondary School in the South-West of England. // International Journal of Inclusive Education. — 2002. — 6. — pp. 143–163.
40. Bellini S., Peters J. Social skills training for youth with autism spectrum disorders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2008. — 17. — pp. 857–873.
41. Berry J. W. Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization: Theory and research. The Guilford Press. — 2015. — pp. 520–538.
42. Berry J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures // Int. J. Intercult. Relations. 2005. V. 29. № 6 SPEC. ISS. P. 697–712.
43. Berry J. W. et al. Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation // Appl. Psychol. AN Int. Rev. — 2006. — V. 35. — № 3. — P. 303–332.

44. Berry J. W., Kim U., Minde T., Mok D. Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*. — 1987. — 21(3). — pp. 491–511. doi: 10.2307/2546607
45. Birman D. *Mental Health of Refugee Children: A Guide for the ESL Teacher*. — 2002.
46. Birman D., Chan W. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. *Center for Health and Healthcare in Schools*. — 2008. — pp. 1-18.
47. Birman D., Weinstein T., Chan W., Beehler S. () Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention. *Prev Research*. — 2007. — 14. — pp. 14–17.
48. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf
49. Caldin R., Cinotti A. Migrant families with disabilities. Social participation, school and inclusion. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*. — 2018. — 23.
50. Cavicchiolo E. et al. Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language // *Int. J. Incl. Educ.* 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–21.
51. Cefai C., Cavioni V., Bartolo P., Simoes C., Miljevic-Ridicki R., Bouilet D., Ivanec T. P., et al. Social Inclusion and Social Justice: A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe // *Journal for Multicultural Education*. — 2015. — 9 (3). — pp. 122–139. doi:10.1108/JME-01— 2015-0002
52. Celenk O., Van de Vijver F. Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. *Online Readings in Psychology and Culture*. — 2011. — 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1105>
53. Chen F. F., Jing Y., Hayes A., Lee J. M. (). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*. 2013. — 14(3). — pp. 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
54. Cheng L. (). Enhancing the Communication Skills of Newly-Arrived Asian American Students. *ERIC/CUE Digest*. — 1998. — No. 136.

- 55.Cobigo V. et al. Shifting our conceptualization of social inclusion // *Stigma Res. Action*. — 2012. — V. 2. — № 2.
- 56.Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European. — 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT>
- 57.Deci E. L., Ryan R. M: Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. — 2008. — 9. — pp. 1–11. 10.1007/s10902-006-9018-1
- 58.Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. — 1984. — 95. — pp. 542-575.
- 59.Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press. — 2002.
- 60.Dronkers J., de Heus M., Levels M. Immigrant Pupils' Scientific Performance: The Influence of Educational System Features of Origin and Destination Countries, CReAM Discussion Paper Series 1212, Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London. — 2012.
- 61.Dumčius R., Siarova H., Nicaise I., Huttova J., Balčaitė I. Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union. — 2013.
- 62.Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER). — 2003. — 53 p.
- 63.Fabes R. A., Martin C. L., Hanish L. D. Children and youth in a diverse world: Applied developmental perspectives on diversity and inclusion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2018. — 59. — pp. 1–4. doi:10.1016 / j.appdev. 2018.11.003
- 64.Gresham F. M., Sugai G., Horner R.H. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*. — 2001. — 67. — pp.331— 344.
- 65.Grover R., Nangle D., Buffie M., Andrews L. Defining social skills. In book: *Social Skills Across the Life Span*. — 2020. — pp. 3-24.

66. Guo-Brenna L., Guo-Brennan M. Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis // *Educ. Immigr. Migr.* — 2019. — pp. 73–93.
67. Heckmann F. Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers. NESSE. — 2008.
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
68. Hofstede G., Hofstede G. J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. — 2005.
69. Janta B., Harte E. C. Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. — 2016.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html
70. Juvonen J. et al. Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities // *Educ. Psychol.* — 2019. — V. 54. — № 4. — P. 250–270.
71. Keles S., Munthe E., Ruud E. A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children // *Int. J. Incl. Educ.* — 2021. — V. 0. — № 0. — pp. 1–16.
72. Kluckhohn C., Murray H.A. *Personality: In nature, society, and culture* (2nd ed.) — 1953.
73. Komisar B. P. 'Need' and the Needs-Curriculum. In *Language and Concepts in Education*. Edited by B. O. Smith and R. H. Ennis. Chicago: Rand McNally and Co. — 1961. — pp. 24–42.
74. Levitt J. M., Saka N., Romanelli L. H., Hoagwood K. Early identification of mental health problems in schools: the status of instrumentation. *Journal of School Psychology*. — 2007. — 45. — pp. 163–191.
75. Loreman T. *Straight talk about inclusive education*. Spring: CASS Connections. — 2009.
76. Mahoney D., Siyambalapitiya S. Community-based interventions for building social inclusion of refugees and asylum seekers in Australia: A systematic review // *J. Soc. Incl.* — 2017. — V. 8. — № 2. — 66 p.
77. Makarova E., Herzog W. The integration of immigrant youth into the school context // *Probl. Educ. 21st Century*. — 2011. — V. 32. — P. — pp. 86–97.
78. Manzoni C. Rolfe H. How Schools Are Integrating New Migrant Pupils And Their Families. — 2019. 10.13140/RG.2.2.19657.80488.
79. McBrien J. L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. — 2005. — 75(3). — pp. 329–364. doi:[10.3102/00346543075003329](https://doi.org/10.3102/00346543075003329)

80. McConkey R., Collins S. The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. — 2010. — 54. — pp. 691–700.
81. OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. p 42)
82. OECD. 2010. Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants. OECD. — 12 May. As of 26 August 2016
83. Ortega L. et al. The centrality of immigrant students within teacher–student interaction networks: A relational approach to educational inclusion // *Teach. Educ.* — 2020. — V. 95.
84. Raabe I. (2019) Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries. *Child Indicators Research*. — 35. — pp. 1–20. 10.1007/s12187-018-9565-0.
85. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper. — 2008. — no. 47. — 34 p.
86. Rodriguez-Valls F. Pedagogy of the immigrant: A journey towards inclusive classrooms // *Teach. Curric.* — 2016. — V. 16. — № 1. — pp. 41–48.
87. Rong X. L., Preissle J. *Educating Immigrant Students: What We Need To Know To Meet The Challenges*. — 1997.
88. Schachner M. K. et al. Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA) // *Front. Psychol.* — 2017. — V. 8. № May. — pp. 1–11.
89. Sinclair M. Planning education in and after emergencies (Fundamentals of educational planning, no. 73). Paris: IIEP-UNESCO. — 2002.
90. Suárez-Orozco C., Pimentel A., & Martin M. The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*. — 2009. — 111(3). — pp. 712–749.
91. Tajic D., Bunar N. Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools // *Int. J. Incl. Educ.* — 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–15.
92. Thompson S., Aked J. *A guide to measuring children's well-being/* New Economics Foundation, London. — 2009.
93. Tribe R., Patel N., Yule W. *Guidelines for Psychologists working with Refugees and Asylum-seekers in the UK: Extended version* (eds). — 2018. 10.13140/RG.2.2.36313.01126.

94. Vietze J., Juang L. P., Schachner M. K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction, and school values // Intercult. Educ. — 2019. — V. 30. — № 5. — pp. 579–598.



О.Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова

**Методические рекомендации
по проведению психолого-
педагогической оценки особых
образовательных потребностей
детей иностранных граждан**

Часть 2

Москва, 2022

Аннотация

Методические рекомендации посвящены вопросам проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта. В первой главе описаны принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка-мигранта. Во второй главе раскрывается психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации. В третьей главе представлена психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в области социальных навыков. Четвертая глава рассматривает проведение психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина с точки зрения психологического благополучия. Пятая глава описывает подход к комплексному анализу результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

В тексте подробно проанализирован состав базового и расширенного наборов диагностики, а также специфика диагностики для начального (1-4 классы), основного (5-9 классы) и среднего (10-11 классы) общего образования (далее по тексту – начальной, средней и старшей школы). Работа с данными рекомендациями должна сопровождаться знакомством с инструментарием оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Методические рекомендации подготовлены в рамках работы по организации ФГБОУ ВО МГППУ общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в 2021 г. Апробация методических рекомендаций осуществлена в 2022 г. в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ №1021 от 27.12.2021) в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Глава 1. Принципы организации и логистика проведения психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

Оценка особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев является основой для создания их индивидуальной образовательной траектории. Эта оценка проводится различными специалистами. Первая группа потребностей, связанных с недостаточным уровнем владения русским языком, оценивается специалистами в области русского языка как иностранного. Вторая группа потребностей, связанная с несоответствием уровня знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам, оценивается педагогами-предметниками. Образовательные потребности, связанные с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией, оцениваются педагогом-психологом, в отдельных случаях — социальным педагогом, имеющим соответствующую подготовку в рамках повышения квалификации. Именно данной диагностике посвящен текст настоящим методических рекомендаций.

Для оценки образовательных потребностей, связанных с психологическим благополучием и культурной адаптацией, разработано два набора методик, составляющих базовый и расширенный наборы оценки, в трех вариантах каждый: для начальной, средней и старшей школы.

Для оценки образовательных потребностей, связанных с социальными навыками, в базовом наборе для всех трех ступеней используется единый инструмент, который в расширенном наборе дополняется наблюдением и интервьюированием.

Базовый набор подходит для скрининговой диагностики, которая позволяет из группы обследованных выделить тех, кто с высокой долей вероятности испытывает затруднения в области адаптации. Он включает методики, проведение и обработка которых возможны в короткие сроки. Базовый набор позволяет сделать обоснованный вывод о психологическом благополучии, социальных навыках и культурной адаптации ребенка-мигранта. Рекомендуется для каждого ребенка-иностранного гражданина применять полный комплект методик базового набора из соответствующего перечня (см. ниже), поскольку это позволит в полной мере охарактеризовать его образовательные потребности в соответствующих областях.

В случае выявления у ребенка трудностей в ходе применения базового набора рекомендуется дополнить диагностику методиками из расширенного набора, предоставляющего возможность для более углубленной и

дифференцированной оценки образовательных потребностей. Методики из расширенного набора могут применяться по отдельности в зависимости от того, какой именно параметр следует рассмотреть более детально и какие задачи поставлены психологом (или психолого-педагогическим консилиумом) перед проведением расширенной диагностики.

При оценке образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина необходимо выбирать методики, предназначенные для данного возрастного этапа. Если ребенок недостаточно владеет русским языком, можно использовать отдельные методики, предназначенные для более ранней возрастной ступени. Даже в этом случае недопустимо упрощать формулировки или менять форму проведения диагностических методик, поскольку это часто становится причиной получения недостоверных сведений. В отдельных случаях имеет смысл воспользоваться помощью переводчика (специалиста или волонтера) при условии, что он не является членом семьи ребенка. В такой ситуации следует провести подробный инструктаж о правилах поведения при диагностике.

Проведение методики, входящих в базовый и расширенный наборы, описаны в главах 2-4 методических рекомендаций. Обращаем внимание, что сами методики, а также инструкции по их обработке приведены в Инструментарии.

В главе 5 представлен подход к комплексному анализу результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Он построен на концепции уровневого анализа и по результатам диагностики позволяет отнести ребенка-иностранного гражданина к одному из профилей выраженности особых образовательных потребностей психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации: дезадаптивному, смешанному и интеграционному.

При оценке особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев граждан используются психодиагностические инструменты, которые применимы в работе как с самим ребенком, так и со взрослыми: педагогами и родителями. Диагностические мероприятия с ребенком проводятся в индивидуальной форме, об их организации сказано ниже. Работу с методиками базового набора можно ограничить рамками одной встречи с ребенком. При необходимости использовать инструменты из расширенного набора нужно организовать вторую встречу.

Рассматривая кандидатуры педагогов, которые будут выступать в качестве экспертов при оценке образовательных потребностей ребенка,

следует ориентироваться на частоту их взаимодействия с учеником. Для начальной школы это скорее всего классный руководитель (основной педагог), для средней и старшей — классный руководитель, учителя математики, русского языка и литературы. Для базовой оценки достаточно одного-двух педагогов, для расширенной желательнее привлечь от двух до четырех специалистов.

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей-иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум, важной составляющей которого и становится оценка основных (дополнительных) потребностей ребенка. Рекомендуются в течение учебного года провести три таких консилиума. Первичный консилиум целесообразно проводить не ранее второй-третьей недели сентября и не позднее второй недели октября.

Первичный консилиум предполагает общий анализ особых образовательных потребностей детей-иностранных граждан, выявление детей, нуждающихся в адресной поддержке, и выработку общей стратегии индивидуального сопровождения каждого такого учащегося. Список обучающихся для обсуждения на консилиуме готовит классный руководитель совместно с социальным педагогом и педагогом-психологом под руководством представителя администрации. Туда могут входить недавно прибывшие или только поступившие в школу обучающиеся-мигранты, а также те, кто уже обучается в школе, но демонстрирует недостаточную учебную успешность или имеет поведенческие трудности.

Итак, в консилиуме принимают участие:

- представитель администрации;
- классный руководитель;
- учителя-предметники, учитель русского языка, учитель РКИ;
- педагог-психолог и социальный педагог.

Для подготовки к консилиуму учителя-предметники анализируют особые (дополнительные) образовательные потребности ребенка, связанные с русским языком и уровнем знаний; классный руководитель и социальный педагог собирают общую информацию о семейной ситуации и истории развития. Педагог-психолог проводит оценку особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка, связанных с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией.

В ходе консилиума проводится обсуждение образовательных потребностей каждого ребенка. По итогам консилиума составляется список детей-иностранных граждан, нуждающихся в индивидуальном сопровождении, и разрабатывается план такого сопровождения. В

зависимости от количества детей-иностранцев граждан в образовательной организации может проводиться как один подобный консилиум, так и несколько (например, по различным ступеням обучения).

Второй консилиум целесообразно провести в конце декабря. Он предназначен для анализа текущей работы и внесения необходимых корректировок.

Третий консилиум проводится в конце учебного года и предполагает анализ проделанной работы и оценку ее эффективности.

Подготовка ко второму и третьему консилиуму включает мониторинг удовлетворенности особых (дополнительных) образовательных потребностей ребенка.

Организация диагностической встречи с ребенком имеет ряд методических особенностей.

Установление контакта с ребенком является важным условием эффективности и первым этапом диагностического обследования. Оно имеет две цели: повысить мотивацию ребенка на обследование и снизить тревожность. Установление контакта предполагает знакомство психолога с ребенком и беседу с ним в начале диагностической встречи.

Педагогу-психологу крайне желательно познакомиться с ребенком-мигрантом заблаговременно. При первичном знакомстве с ребенком и его семьей рекомендуется узнать:

- Как правильно произносить имя ребенка и имена его родителей?
- Какими языками ребенок владеет и каков уровень его владения этими языками?
- Какова миграционная история семьи: где ребенок родился, в каком возрасте переехал в регион нынешнего пребывания?

Прежде всего, диагностическое обследование требует обеспечения условий для диагностики: подготовку тестового материала и необходимого оборудования, а также устранение возможных помех и постороннего вмешательства. Диагностическую встречу следует запланировать таким образом, чтобы и у ребенка, и у психолога был достаточный ресурс времени. Очень важно обеспечить конфиденциальность общения и изолированность того помещения, где проводится диагностика: предупредить коллег по необходимости повесить на дверь табличку «Спасибо, что вы не мешаете: идет консультация» и пр. Внимание к подобным деталям значительно повышает точность диагностики.

Ребенка надо предупредить о диагностической встрече заранее. Если о встрече с психологом ребенку скажет родитель или педагог, то следует согласовать, что именно они скажут. Когда психолог приглашает ребенка на диагностическую встречу, важным условием контакта является возможность для ребенка «сохранить лицо» (не приглашать его в присутствии одноклассников, не делать это публично и т.п.).

В начале диагностической встречи в доступной для ребенка форме нужно сообщить следующую информацию:

- Цели обследования. Категорически не следует говорить ребенку, что необходимость индивидуальной работы с ним связана с его миграционным статусом во избежание угрозы стереотипа. Необходимо нормализовать ситуацию и сказать ребенку, что очень многие ученики приходят к психологу для индивидуальной работы. Если ребенок приехал или поступил в школу относительно недавно, можно объяснить необходимость подобной работы тем, что все новые ученики проходят такую же диагностику.
- Возможное использование результатов: узнают ли родители и педагоги о том, что говорится и делается в ходе обследования.
- Подросткам сообщить о возможном ознакомлении с результатами («Если тебе интересны результаты, я тебе расскажу сразу или через некоторое время»).

В процессе обследования рекомендуется вести протокол, включающий следующие наборы:

- дата и время обследования;
- фамилия, имя, возраст испытуемого;
- наблюдения психолога (как ребенок себя ведет, как реагирует на удачи и неудачи и др.);
- суждения ребенка, имеющие значение для оценки образовательных потребностей.

Пример протокола для сбора социально-демографических данных приведен в приложении 1.

Для точности диагностики большую роль играет предъявление инструкции. Крайне важно максимально точно воспроизвести инструкцию к методике и условия ее проведения. Любая психодиагностическая методика — это прежде всего измерительный инструмент, и всякая небрежность в обращении с ним значительно снижает точность измерения.

При диагностике ребенка младшего школьного возраста очень важно подчеркнуть неучебный характер диагностики и создать для ребенка ситуацию успеха.

В работе с подростками в данном случае принципиальное значение имеет мотивация подростка участвовать в диагностических процессах. При ее отсутствии результаты могут не совсем точно отражать реальность.

По итогам диагностики следует спросить подростка: «Что из этого я могу показать/рассказать твоей маме/учительнице?» Если есть какой-то материал, который подросток категорически не хочет показывать, психолог может сообщить взрослым общую информацию и выводы, не пересказывая конкретных формулировок.

Глава 2. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации

Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации состоит из базового и расширенного наборов и различается для начальной, средней и старшей школы.

Ниже перечислены инструменты психологической диагностики и описана специфика ее проведения. Подробное описание каждого инструмента, включающее бланк методики и алгоритм обработки, приведено в документе *«Инструментарий оценки особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»*.

Начальная школа

В базовый набор диагностики для начальной школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.

Основным инструментом для базовой диагностики детей-иностранцев граждан, обучающихся в начальной школе, является *Опросник аккультурации для детей и подростков*. Для детей данного возраста он предлагается в краткой форме — 8 вопросов.

В результате психолог получает информацию, насколько ребенок настроен на сохранение родной культурной среды и в какой степени он включается в культуру принимающего общества. По сочетанию этих двух параметров определяется одна из четырех предпочитаемых ребенком стратегий аккультурации:

- *Интеграция* — включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение.
- *Ассимиляция* — постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем.
- *Сепарация* — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами.

- *Маргинализация* — потеря культурной опоры; отсутствие включения в культуру принимающего общества при потере родной культурной среды.

Потенциально рискованным для адаптации является любая стратегия, кроме интеграции. Сепарация и ассимиляция являются «промежуточными» стратегиями. В случае сепарации ребенку-мигранту нужна поддержка в освоении российской культуры. В случае ассимиляции ребенку-мигранту необходима поддержка в сохранении своей культуры. Маргинализация является самой рискованной стратегией для адаптации, однозначно приносящей негативные последствия.

Кроме количественного анализа, в ситуации выбора всех стратегий, кроме интеграции, следует предпринять качественный анализ ответов. Следует посмотреть, с чем именно связаны затруднения ребенка (невысокие баллы): с языковой, коммуникативной (друзья) или символической (где нравится жить) аккультурацией. Дальнейшую работу с ребенком нужно строить в тех направлениях, которые он отметил как «проблемные». Например, если ребенок смотрит ТВ и пр. на русском языке (идет языковая аккультурация), но ему не нравится жить в России и у него нет российских друзей, именно в этом направлении должна строиться работа по поддержке культурной адаптации.

Социометрический тест используется для изучения социального статуса ребенка-мигранта. Социальный статус является мерой включенности ребенка-иностранного гражданина в принимающее общество; в данном случае — в среду российских одноклассников.

Методика достаточно популярна и широко известна, инструкция к ней проста. Однако она не дает достоверных результатов при работе с недавно образованными группами, поскольку социальные связи в них неустойчивы. Поэтому ее нельзя применять в классах, образованных менее чем за полгода до проведения диагностики. Также нельзя ее применять к ребенку-мигранту, пришедшему в класс менее чем за полгода до диагностики.

На результаты социометрического теста может оказывать влияние социальная желательность, поэтому психологу необходимо как можно более внимательно следить за тем, чтобы во время диагностики ученики работали самостоятельно и никто не знал, кто кого выбирает.

Если ребенок-мигрант попал в категорию отвергаемых или не получил ни одного выбора (как положительного, так и отрицательного), это говорит о том, что он плохо включен в сообщество одноклассников. Это может быть следствием затруднений в культурной адаптации, связанных с ведущей для школьника культурной средой — школой. Следует подчеркнуть, что данный

вывод может являться только предварительным и требует дополнительной проверки.

Если ученик-мигрант попал в «низкостатусные», это нужно анализировать дополнительно. Например, ученик может быть причислен к группе «низкостатусных» как потому, что его никто не выбрал, так и потому, что одноклассники выбирали его в равной степени положительно и отрицательно. Это требует качественного анализа. При наличии в классе других детей с миграционным опытом психолог анализирует — есть ли у ребенка-иностранного гражданина выбор между ним и детьми без миграционного опыта. Именно они могут быть учтены при оценке культурной адаптации.

В ситуации, когда диагностика проводится в классе с высокой долей обучающихся-мигрантов (более 20%), сам по себе «статус» может не говорить об уровне культурной адаптации. В этом случае показателем культурной адаптации может являться количество выборов, которые дети-мигранты получают от одноклассников без миграционного опыта.

В расширенный набор диагностики для начальной школы входит *карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»*.

Она предлагается для заполнения классному руководителю после того, как ребенок-мигрант проучился в классе не менее месяца. Психолог знакомит педагога с содержанием карты наблюдения, отвечает на вопросы педагога, проясняет непонятные моменты. Далее рекомендуется, чтобы педагог понаблюдавал за ребенком минимум неделю, ориентируясь на пункты карты наблюдения, как бы держа ее перед глазами, и только потом приступил к ее заполнению.

В результате обработки данных психолог получает информацию о степени выраженности трех стратегий аккультурации: интеграции, сепарации и маргинализации. Диагностика ассимиляции с использованием данной методики не рекомендована так как по результатам психометрического анализа результатов апробации она показывает низкую (недостаточную) надежность.

Вначале эти данные нужно соотнести с результатами «Опросника аккультурации для детей и подростков». Если они сильно противоречат друг другу (например, по данным опросника, ребенок предпочитает стратегию сепарации, а карта наблюдения «Стратегии адаптации» свидетельствует, что сепарация — наименее выраженная стратегия), то рекомендуется предложить

ребенку еще раз ответить на вопросы опросника и дополнительно понаблюдать за ребенком, обращая внимание на спорные моменты.

В случае если острых противоречий нет, различия между опросником и картой наблюдений следует трактовать следующим образом. Опросник — это то, как сам ребенок видит ситуацию. Карта наблюдения — то, как ее видит классный руководитель. Эти два взгляда не обязательно должны совпадать, однако их совпадение позволяет с большей уверенностью сделать диагностический вывод про стратегию аккультурации.

Далее баллы, набранные по шкале «интеграция», сравниваются с баллами по другим шкалам. Целью психологической работы по культурной адаптации будет являться достижение выраженной стратегии интеграции и слабой выраженности маргинализации. Достижение этих показателей может свидетельствовать об успешной культурной адаптации.

Выраженность стратегий аккультурации может меняться в процессе культурной адаптации.

Также данные карты наблюдения можно использовать для качественного анализа: она позволяет определить проблемные зоны с точки зрения движения от маргинализации к интеграции и сосредоточить работу по психологической поддержке именно на этих зонах. Так, например, если на утверждения «Угощает одноклассников блюдами национальной кухни» и «Учит одноклассников играм своего народа» классный руководитель поставил минус (отсутствует), то можно предложить это организовать самому учителю.

Средняя школа

В базовый набор диагностики для средней школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.
- Детский опросник аккультурационного стресса.

Опросник аккультурации для детей и подростков предлагается в более развернутой (по сравнению с начальной школой) форме — 14 вопросов. Работа с ним аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше). Его отличие заключается только в том, что утверждений в нем больше. В остальном проведение данной методики и анализ результатов аналогичны с опросником для начальной школы.

Социометрический тест, используемый для изучения социального статуса ребенка-мигранта, также не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Детский опросник аккультурационного стресса нацелен на измерение двух проявлений стресса аккультурации, которые мешают культурной адаптации. Первое — воспринимаемая дискриминация: насколько ребенок ощущает негативное отношение к себе окружающих (или кажущееся ему таковым) из-за его национальности. Второе — стресс, связанный с миграцией: переживание сложностей вхождения в культуру новой группы. Отсутствие воспринимаемой дискриминации и низкий уровень негативных переживаний являются признаками успешной культурной адаптации. Острое переживание дискриминации в сочетании с ощущением сложности жизни в России свидетельствуют о неуспешной культурной адаптации. Более того, именно переживание дискриминации зачастую является серьезным барьером на пути к культурной адаптации.

По результатам обработки методики психолог получает данные об общем уровне аккультурационного стресса. Этот показатель является основой для отнесения ребенка в группу риска и принятия решения о необходимости дальнейшей углубленной диагностики.

Для построения работы по психологическому сопровождению психолог может использовать результаты по отдельным шкалам методики. В случае, например, если стрессовые переживания (вторая шкала) невелики, а более ярко выражено переживание дискриминации, то именно его снижение является главной задачей психологической помощи в области культурной адаптации.

В расширенный набор диагностики для средней школы входят:

- Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».
- Краткая шкала социокультурной дезадаптации.
- Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков.

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» используется для оценки степени выраженности трех стратегий аккультурации: интеграции, сепарации и маргинализации. Ее применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

По результатам методики «*Краткая шкала социокультурной дезадаптации*» можно сделать вывод об уровне социальной дезадаптации у ребенка. Каждое из 11 утверждений опросника описывает какой-то один

аспект сложностей, с которыми сталкивается обучающийся-мигрант в повседневной жизни на новом месте.

Методика проста, при ее проведении не должно возникать трудностей, связанных с пониманием, за исключением фразы «Добиваться понимания от других людей». Ее можно дополнительно расшифровать: «Насколько тебе трудно делать так, чтобы другие люди в России (одноклассники, учителя, продавцы в магазине) тебя понимали».

Если, прочитав утверждение «Соблюдать свою религию», ребенок говорит, что он не религиозен, ответ на этот вопрос обозначается как «очень легко».

Кроме общей оценки дезадаптации для психолога имеет значение качественный анализ. По каждому из пунктов, где ребенок отметил «очень трудно» или «трудно», необходимо попросить: «Приведи примеры того, когда тебе было трудно в последнее время» (называется конкретная трудность из опросника, например, делать покупки или общаться с одноклассниками). Это позволит получить информацию о контексте, в котором проявляются трудности в адаптации, и выстроить работу, направленную на решение конкретных проблем конкретного ребенка.

Также важно, чтобы ребенок ответил, насколько его волнует каждая из этих трудностей (где он отметил «очень трудно» или «трудно») и почему. В первую очередь помощь ребенку должна идти в тех направлениях дезадаптации, которые больше беспокоят его самого

Если позволяет владение языком, можно попросить ответить на вопрос, из-за чего, по мнению ребенка, эти трудности возникают. Это позволит определить локус контроля: насколько ребенок считает эти трудности зависящими от него.

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков применяется для измерения российской гражданской идентичности школьников и их идентичности со страной исхода. Под российской гражданской идентичностью в данном случае понимается ощущение связи со страной, куда переехала семья ребенка — Россией. Под идентичностью со страной исхода — переживание тождества со страной исхода (родиной).

В результате психолог получает данные, насколько ребенок ощущает связь со своей родиной, привязан к ней, а также о том, насколько данная идентичность связана с позитивными эмоциями. Как низкая, так и высокая выраженность идентичности со страной исхода не являются сами по себе маркерами психологических проблем. Однако в случае высокой выраженности с родиной она становится ресурсом для психологического

благополучия, без которого, в свою очередь, невозможна успешная культурная адаптация. И наоборот, слабая идентичность со страной исхода сильно связана с выраженностью различных параметров психологического неблагополучия.

Высокая выраженность российской гражданской идентичности является признаком успешной культурной адаптации. При этом низкая выраженность российской идентичности не обязательно является проблемой. Возможно, это отражение жизненных планов семьи, ориентированной на скорое возвращение на родину. Также это может быть связано с небольшим сроком проживания в стране. Однако в ситуации, когда семья ориентирована на долгосрочное проживание в России и ребенок провел здесь не менее года, низкая выраженность российской идентичности является барьером на пути культурной адаптации.

Старшая школа

В базовый набор диагностики для старшей школы входят:

- Опросник аккультурации для детей и подростков.
- Социометрический тест.
- Детский опросник аккультурационного стресса.

Опросник аккультурации для детей и подростков старшего возраста предлагается в полной форме — 28 вопросов. Работа с ним аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше).

Социометрический тест, используемый для изучения социального статуса ребенка-мигранта, также не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Детский опросник аккультурационного стресса нацелен на измерение двух проявлений стресса аккультурации. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

В расширенный набор диагностики для старшей школы входят:

- Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации».
- Краткая шкала социокультурной дезадаптации.
- Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков.
- Опросник «Интеграция бикультурной идентичности».

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» используется для оценки степени выраженности стратегий аккультурации: интеграции, ассимиляции, сепарации и маргинализации. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

По результатам методики *«Краткая шкала социокультурной дезадаптации»* можно сделать вывод об уровне социальной дезадаптации у ребенка. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков применяется для измерения гражданской идентичности школьников. Работа с ней аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» используется для диагностики при двух условиях. Первое условие: он применим только к тем старшим подросткам, которые ощущают себя носителями минимум двух культур (например, русской и таджикской). У таких подростков он измеряет особенности бикультурной идентичности — степень ее интеграции. Второе условие: опросник нужно использовать, только если психолог предполагает в дальнейшем индивидуальную работу по психологической поддержке несовершеннолетнего-иностранного гражданина.

Опросник измеряет успешность или затруднения на пути интеграции бикультурной идентичности. Интеграция бикультурной идентичности, измеряемая опросником, может идти двумя путями одновременно. Первый путь — обретение культурной гармонии. В случае неудачи подросток ощущает конфликт культур. Второй путь — смешение культур. В случае неудачи подросток ощущает культурную разобщенность, «отдаленность» друг от друга культурных идентичностей.

В опроснике две шкалы. Первая — «Культурная гармония vs Культурный конфликт». Вторая — «Культурное смешение vs Культурная разобщенность». Если общие показатели по каждой из шкал являются высокими, то бикультурная идентичность человека будет характеризоваться культурной гармонией и культурным смешением, если же показатели низкие, то речь будет идти о культурной разобщенности и культурном конфликте.

По результатам опросника психолог может определить, какие трудности на пути обретения бикультурной интегративной идентичности испытывает подросток—иностранец, и построить свою работу, направленную на их коррекцию. При отсутствии возможности

индивидуальной психологической работы данные, полученные в результате использования этого опросника, будут излишними.

Таблица 1

Схема оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере культурной адаптации

Название методики	Набор: Б — базовый Р — расширенный	Уровень образования — где применяется			Что измеряет
		Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа	
Социометрический тест	Б	*	*	*	Включенность ребенка в сообщество одноклассников
Опросник аккультурации для детей и подростков	Б	*	*	*	Сохранение родной культурной среды. Включенность в культуру принимающего общества. Предпочитаемая стратегия аккультурации
Детский опросник аккультурационного стресса	Б		*	*	Общий уровень аккультурационного стресса. Воспринимаемая дискриминация. Сложности вхождения в российскую культуру

Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Р	*	*	*	Выраженность стратегий аккультурации
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Р		*	*	Сложности в адаптации к новой культуре
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Р		*	*	Идентичность со страной исхода (родиной). Российская гражданская идентичность
Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»	Р			*	Интеграция бикультурной идентичности: «Культурная гармония vs Культурный конфликт». Интеграция бикультурной идентичности: «Культурное смешение vs Культурная разобщенность»

Глава 3. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере социальных навыков

Базовый набор психолого-педагогической оценки социальных навыков детей-иностранцев граждан на всех ступенях обучения предполагает использование *методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта (далее – МОСН)*. Расширенный набор включает различные формы деятельности по уточнению и углублению полученных данных. Поскольку использование опросных методов для изучения социальных навыков ребенка не позволяет получить надежные результаты, следует сфокусироваться на анализе экспертных оценок педагогов и наблюдении за ребенком.

Подробное описание инструмента, включающее бланк методики и алгоритм обработки, приведено в документе *«Инструментарий оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»*.

В базовом варианте МОСН заполняют один-два педагога. О принципах выбора педагогов для экспертного оценивания см. раздел 1 методических рекомендаций. Если кто-то из них поставил низкие оценки по одной или по всем шкалам методики, необходимо реализовать действия расширенного набора.

Вне зависимости от общих оценок, если получены комментарии по дополнительному вопросу: «Ведет или проявляет себя не так, как другие дети. В чем именно это проявляется? Приведите примеры» — нужно проговорить эти выводы с педагогом. Следует обсудить приведенные примеры и по необходимости дополнить методику наблюдениями других педагогов или беседой с ними.

Формирование навыков, которые педагоги оценивают низко, становится одной из задач индивидуальной стратегии сопровождения ребенка.

Расширенный набор включает следующие действия педагога-психолога:

- Проведение методики МОСН другими педагогами, взаимодействующими с данным ребенком. Достаточно дополнить базовый вариант двумя-тремя оценками. Необходимо выяснить, насколько учителя совпадут в оценке социальных навыков ребенка. Если обнаружится, что в целом оценки низкие, можно сделать вывод о низком уровне социальных навыков. Если же низкие оценки дает только один

педагог, целесообразно провести с ним уточняющую беседу по тексту опросника (см. ниже). Если беседа покажет высокую выраженность стереотипных установок и недостаточную обоснованность экспертных оценок данного педагога, можно не рассматривать их в качестве надежных и опираться на данные, предоставленные другими специалистами.

- Наблюдение за поведением ребенка на уроке и во внеурочной ситуации. В качестве критериев для наблюдения за поведением ученика рекомендуется использовать перечень навыков из методики МОСН или из нижеприведенного расширенного перечня социальных навыков.
- Беседа с педагогом по расширенному перечню навыков (см. ниже). Следует попросить педагога проиллюстрировать его выводы конкретными примерами. Поскольку детальное обсуждение всех навыков будет крайне трудозатратным, имеет смысл подробно остановиться на тех навыках, которые оцениваются низко и очень низко, а также на сформированных навыках в качестве ресурсов.

Расширенный перечень социальных навыков включает 45 пунктов.

Поведение в классе / на уроке / в школе

1. Отвечает на вопросы учителя.
2. Слушает учителя во время урока.
3. Соблюдает правила поведения в классе.
4. Делает уместные высказывания при опросе или дискуссии на уроке.
5. Соблюдает правила поддержания порядка в классе.
6. Завершает работу вовремя.
7. Выполняет устные указания учителя.
8. Выполняет письменные указания.
9. Самостоятельно работает в соответствии с требованиями учителя.
10. Ставит перед собой цели (старшая школа).
11. Соблюдает правила поведения в школьных помещениях (в столовой, раздевалке и пр.).
12. Сохраняет аккуратный вид.
13. Соблюдает правила гигиены.
14. Одет подобающим обстановке и ситуации образом.

Домашнее задание

1. Выполняет домашнее задание вовремя.

2. Выполняет домашнее задание в соответствии с требованиями.
3. Выполняет творческие задания (проекты и др.).

Взаимодействие с ровесниками

1. Сотрудничает с одноклассниками при выполнении групповых заданий.
2. Здоровается с ровесниками.
3. Просит вещи (учебные принадлежности, игрушки и пр.) у одноклассников.
4. Обращается к ровесникам за помощью.
5. Выражает сочувствие другим детям.
6. Начинает разговоры с ровесниками.
7. Поддерживает разговор с ровесниками.
8. Предлагает другим детям разные активности (начальная школа).
9. Сам присоединяется к общим активностям других детей (играм, разговорам и пр.).
10. Принимает участие в активностях (играх и др.) с ровесниками.
11. Поздравляет других детей с праздниками.
12. Извиняется перед другими детьми.
13. Может сказать «нет» или отказать ровесникам.
14. Слушает, когда говорит ровесник.
15. Помогает другим детям, когда его просят о помощи.
16. Дождется своей очереди в общих активностях (играх и др.).
17. Выражает гнев и раздражение неагрессивным образом.
18. Принимает идеи, отличающиеся от его собственных (старшая школа).

Взаимодействие со взрослыми в школе

1. Обращается к учителю с вопросом или за помощью (на уроке или на перемене).
2. Поддерживает разговор со взрослым.
3. Здоровается с учителями и другими сотрудниками школы.
4. Поздравляет учителей с праздниками.
5. Извиняется перед взрослым.
6. Слушает, когда говорит взрослый.
7. Выполняет просьбы учителя.
8. Улыбается или иначе демонстрирует, что ему приятно, когда его хвалят.

9. Использует вежливые слова при общении («пожалуйста», «спасибо» и др.).
10. Соблюдает требования школьной администрации.

Глава 4. Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия

Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия состоит из базового и расширенного наборов и различается для начальной, средней и старшей школы.

Ниже перечислены инструменты психологической диагностики и описана специфика ее проведения. Подробное описание каждого инструмента, включающее бланк методики и алгоритм обработки, приведено в документе *«Инструментарий оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»*.

Начальная школа

В базовый набор диагностики для начальной школы входят:

- Карта наблюдения «Психологические трудности».
- Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта.

Базовый набор диагностики психологического благополучия для начальной школы построен с учетом представления, что языковые навыки у новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина данного возраста могут быть крайне ограничены. Карта наблюдения «Психологические трудности» заполняется классным руководителем, а рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-иностранного гражданина не требует высокого уровня владения русским языком. Таким образом, эти инструменты потенциально пригодны для большинства новоприбывших детей-иностранцев, ранее не изучавших русский язык.

Карта наблюдения «Психологические трудности» предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. В начальной школе она заполняется классным руководителем. Так как часть вопросов нацелена на оценку повторяющихся поведенческих проявлений, классному руководителю следует заполнять карту наблюдения «Психологические трудности» (далее - Карта) не ранее чем через 1 месяц после зачисления ребенка в класс. При этом рекомендуется заранее познакомить учителя с пунктами Карты, сориентировав его на внимательное наблюдение за ребенком. На этапе

первичного знакомства учителя с Картой можно разъяснить смысл вопросов, в ней содержащихся.

По результатам оценивается, в какую группу по выраженности психологических трудностей попадает ребенок. Главным параметром является общий балл психологических трудностей. На его основании ребенка можно отнести к группе риска (10% популяции) по выраженности психологических трудностей, в «пограничную» группу или в группу нормы. Выделение крайних показателей 10% популяции основывается на подходе автора методики Р. Гудмана, по данным которого у детей данной группы в 5,5 раз выше вероятность наличия подтвержденного психического расстройства. Далее таким же образом оцениваются по отдельности эмоциональные проблемы, проблемы с поведением и гиперактивность. Эта оценка нужна для приоритезации мишеней для психологической помощи. Кроме того, выраженность психологических трудностей у ребенка, попавшего в группу риска по общему показателю, будет тем выше, чем больше проблем по отдельным показателям.

Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-иностранного гражданина предназначена для скрининговой оценки субъективного благополучия ребенка, плохо владеющего русским языком. Она представляет собой набор вопросов, которые психолог задает ребенку, и последовательность из четырех картинок с изображением лиц: от более «грустного» к более «веселому».

Вопросы исключительно простые и могут быть понятны даже при крайне слабом владении русским языком. Если все же знания русского языка у ребенка недостаточно, можно привлечь человека, владеющего как русским, так и родным языком мигранта, или воспользоваться онлайн-переводчиком с возможностью озвучивания перевода.

Для построения работы по психологическому сопровождению психолог может использовать ответы по отдельным вопросам методики. Особенно это важно, когда ребенок плохо говорит по-русски и социально неактивен. В этом случае получить от него обратную связь об эмоциональном состоянии затруднительно. Конечно, выбор грустного лица в ответ на вопрос «Как ты себя чувствуешь в школе на перемене?» может быть связан с ситуативными причинами. Однако на это необходимо обратить внимание и понаблюдать за ребенком в течение как минимум ближайших двух недель. Также рекомендуется через одну-две недели повторить работу с опросником и обратить внимание на сходство и различия ответов.

В расширенный набор диагностики для начальной школы входят:

- Опросник Ахенбаха.
- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Детский тест психологической устойчивости.

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников и *Детский тест психологической устойчивости* требуют определенного уровня владения русским языком, поэтому они не могут быть рекомендованы для диагностики новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина с отсутствием языковых навыков. Их проведение необходимо согласовать с педагогом по русскому языку (при наличии в школе — с учителем русского языка как иностранного).

Опросник Ахенбаха — это форма отчета-наблюдения за ребенком. Он предлагается для заполнения классному руководителю, его вопросы нацелены на оценку повторяющихся поведенческих проявлений. Классному руководителю следует заполнять опросник не ранее чем через 1 месяц после зачисления ребенка в класс. Как и при работе с Картой, опросник Ахенбаха рекомендуется заранее показать классному руководителю, сориентировав его на внимательное наблюдение за ребенком. Опросник включен в расширенный набор, он используется после завершения базовой диагностики при необходимости углубленного анализа. Таким образом, классный руководитель получает для заполнения опросник Ахенбаха, уже имея опыт работы с аналогичной методикой — картой наблюдения «Психологические трудности». Так как опросник Ахенбаха содержит большое количество вопросов, с педагогом необходимо провести мотивационную беседу о важности углубленной диагностики именно с этим ребенком и значимости наблюдений педагога.

Опросник нацелен на измерение общей выраженности поведенческих и эмоциональных проблем и позволяет их оценить с высокой степенью точности. Дополнительно он позволяет измерить следующие параметры: замкнутость, наличие соматических проблем, тревожность — депрессивность, социальные трудности, трудности мышления, трудности внимания, делинквентность и агрессивность. Это необходимо для построения дальнейшей коррекционной работы и уточнения направления психологической помощи ребенку-мигранту. При этом важно соотносить данные результаты с показателями диагностики культурной адаптации. Например, замкнутость может быть связана с сепарацией в новой культурной среде и трудностями контакта с русскоязычными одноклассниками, а соматические проблемы — являться следствием стресса аккультурации. В то же время данные трудности могут носить и универсальный характер: их

причинами у ребенка-иностранного гражданина могут стать и нарушения развития, и текущая семейная ситуация, и многое другое.

Показатели «Выраженность внутренних проблем» и «Выраженность внешних проблем» являются вспомогательными. Их можно использовать для оценки того, в какой области лежит наибольшее количество трудностей ребенка: во внутренних переживаниях или в сфере взаимодействия с окружающим миром.

Методика *«Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников»* проводится только с ребенком-иностранным гражданином, в достаточной степени владеющим русским языком. При наличии у психолога сомнений в этом вопросе рекомендуется проконсультироваться с педагогом по русскому языку. Результатом проведения методики является показатель общего уровня удовлетворенности жизнью, а также профиль удовлетворенности различными жизненными сферами. Таким образом, методика направлена на углубленную оценку психологического благополучия ребенка-мигранта. Данные, полученные на этапе базовой диагностики с помощью методики *«Рисуночная диагностика психологического благополучия ребенка-мигранта»*, сравниваются с результатами методики *«Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников»*, в результате чего осуществляется более точная диагностика выраженности неблагополучия.

Кроме общей оценки, методика включает в себя пять шкал:

- «Семья» — удовлетворенность респондентов отношениями с членами семьи.
- «Школа» — удовлетворенность учащихся школьной жизнью, общее отношение к школе и учебной деятельности.
- «Друзья» — удовлетворенность отношениями со сверстниками.
- «Я сам» — удовлетворенность самим собой, уровнем позитивного отношения к себе, мнением других людей о себе.
- «Учителя» — удовлетворенность ребенка отношениями с учителями.

Каждая из шкал дает понимание направления коррекционной работы по улучшению психологического благополучия. Например, если самые низкие баллы у ребенка-иностранного гражданина по шкале «Школа» и «Учителя», это говорит о необходимости работы по поддержке адаптации в школе. Низкие баллы по шкале «Я сам» говорят о необходимости индивидуальной работы по развитию самопринятия.

Детский тест психологической устойчивости — дополнительная методика в расширенном наборе. Если целью является только точное определение уровня психологического благополучия/неблагополучия

ребенка, эту методику проводить не нужно. Она направлена на измерение «социально-экологической устойчивости»³. Методика позволяет измерить способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях. Ребенок, обладающий высокими показателями устойчивости, способен к успешному поиску психологических ресурсов и управлению ценными для него ресурсами, полученными от социального окружения.

Данная методика рекомендуется к использованию для оценки эффективности психологического сопровождения в области психологического благополучия. Дело в том, что текущая диагностика удовлетворенности жизнью сильно зависит от характеристики ситуации. Более того, ощущение неудовлетворенности определенными аспектами жизни является вполне нормативным. Для обеспечения психического здоровья ребенка важнее наличие у него способностей совладать с ситуациями, которые могут оказывать неблагоприятное воздействие на психологическое благополучие. Ключевым фактором здесь является психологическая устойчивость. Соответственно, эффективное психологическое сопровождение ребенка-иностранного гражданина должно развивать его психологическую устойчивость. Главная цель работы психологической службы в этом направлении — достижение каждым ребенком-иностранцем гражданином высокого показателя устойчивости.

Средняя школа

В базовый набор диагностики для средней школы входят:

- Карта наблюдения «Психологические трудности».
- Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург или Рисуночная диагностика субъективного благополучия.

Базовый набор диагностики психологического благополучия для средней школы построен на представлении, что языковые навыки у некоторых детей-иностранцев данного возраста могут быть крайне ограничены, а у других — достаточно развиты.

Карта наблюдения «Психологические трудности» заполняется классным руководителем. Вторая методика выбирается в зависимости от владения русским языком. Рисуночная диагностика психологического благополучия ребенка-иностранного гражданина не требует высокого уровня владения

³ Жизнестойкости, или резильентности.

русским языком. Для детей, владеющих русским языком, используется «Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург».

Карта наблюдения «Психологические трудности» предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. В средней школе она заполняется классным руководителем. Работа с ней аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше).

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург используется, как уже было сказано, для диагностики детей-иностранных граждан, владеющих русским языком. При этом уровень языковых способностей может быть не очень высоким, так как формулировки опросника достаточно просты и понятны. Методика диагностирует психологическое благополучие в широком смысле слова, включающее переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование.

Шкала включает 14 пунктов, описывающих индивидуальное состояние психологического благополучия (мысли и чувства) на протяжении последних двух недель. Методика заполняется ребенком-мигрантом самостоятельно. Набранный по результатам методики балл психологического благополучия сравнивается с демографической нормой по детям-мигрантам в России. Он будет доступен после апробации методики на детях-мигрантах в Российской Федерации (на сегодняшний день можно ориентироваться на демографическую норму по Великобритании). По результатам делается оценка, находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже среднего уровня. Результаты ниже среднего говорят о наличии риска в данной области.

Рисуночная диагностика субъективного благополучия предназначена для скрининговой оценки субъективного благополучия ребенка-мигранта, плохо владеющего русским языком. Работа с ней аналогична работе с вариантом для начальной школы (см. выше). Она применяется только для диагностики новоприбывших детей-иностранных граждан, ранее не изучавших русский язык или изучавших его в незначительном объеме.

В расширенный набор диагностики для средней школы входят:

- Опросник Ахенбаха.
- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Шкала социального избегания и дистресса.
- Опросник депрессивности.
- Шкала отношения к школе.

- Детский тест психологической устойчивости.

Все методики, кроме опросника Ахенбаха, требуют определенного уровня владения русским языком, поэтому они не могут быть рекомендованы для диагностики новоприбывшего ребенка-иностранного гражданина с отсутствием языковых навыков. Их проведение необходимо согласовать с педагогом по русскому языку (при наличии в школе — с учителем русского языка как иностранного).

Опросник Ахенбаха — это форма отчета-наблюдения за ребенком. Он предлагается для заполнения классному руководителю. Его применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников нацелена на диагностику общего уровня удовлетворенности жизнью, а также построение профиля удовлетворенности различными жизненными сферами ребенка-мигранта. Ее применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше).

Шкала социального избегания и дистресса позволяет оценить два связанных набора социальной тревожности ребенка-иностранного гражданина: социальный дистресс и социальное избегание. Социальная тревожность не только вносит негативный вклад в психологическое благополучие, но и блокирует культурную адаптацию ребенка-мигранта. Зачастую трудности в адаптации могут быть вызваны именно этой причиной. Поэтому необходима оценка социальной тревожности у ребенка-мигранта, показавшего по результатам базовой диагностики наличие риска психологического неблагополучия, и последующая углубленная диагностика.

Высокая социальная тревожность, обнаруженная по результатам методики, говорит о необходимости оперативной коррекционной работы в этом направлении. Средняя социальная тревожность может не требовать оперативного вмешательства, а рассматриваться в комплексе с другими особенностями ребенка. Например, их нужно оценить в контексте показателей по «Многомерной шкале удовлетворенности жизнью школьников». Если по данной методике самые низкие баллы у ребенка-иностранного гражданина по шкале «Школа» и «Учителя», то социальная тревожность ребенка вполне может быть вызвана трудностями адаптации в школе. В ряде случаев, если ребенку-мигранту помогают наладить отношения со сверстниками и педагогом, это сказывается и на снижении социальной тревожности.

Опросник депрессивности предназначен для скринингового выявления депрессивного расстройства и состоит из 20 утверждений, касающихся

эмоционального состояния, уровня активности и самочувствия опрашиваемых.

В популяционных исследованиях методика используется в целях скрининга среди людей из группы риска. Дети-иностранные граждане, без сомнения, находятся в группе риска по возникновению депрессивных расстройств. По данным многочисленных исследований, частота выявления таких расстройств среди мигрантов существенно выше, чем у местного населения. Одна из значимых причин — общая неудовлетворенность ситуацией миграции. Несмотря на то что депрессивные расстройства встречаются у 5–10% детей-иностранных граждан, их своевременное обнаружение является важной задачей. При результате диагностики, превышающем норму, ребенок должен быть немедленно направлен на углубленную диагностику клиническим психологом и психиатром для последующей постановки диагноза и оценки необходимости лечения.

Методика «*Шкала отношения к школе*» позволяет оценить уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе. Она является дополнительной методикой в углубленном блоке диагностики. По ее результатам можно понять, насколько ребенку нравится школа, в какой мере он считает учебу в школе полезной и является ли для него успешность в школе важной. Методику рекомендуется проводить в случае низкой академической успешности ребенка-иностранного гражданина для изучения одной из потенциальных ее причин. Следует подчеркнуть, что низкая мотивация, ощущение незначимости и бесполезности учебы в школе не должны рассматриваться как негативная характеристика ребенка. Наоборот, они сигнализируют о трудностях школьной среды, о том, что учеба в школе не решает задачи формирования учебной мотивации ребенка-мигранта.

Детский тест психологической устойчивости рекомендуется к использованию для оценки эффективности психологического сопровождения в области психологического благополучия. Его применение не отличается по проведению и обработке данных от варианта для начальной школы (см. выше), за исключением того, что в средней школе используется другой бланк для диагностики.

Старшая школа

В базовый набор диагностики для старшей школы входят:

- Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург.
- Опросник психологического здоровья мигрантов.

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург используется для диагностики психологического благополучия в широком смысле слова: переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование. Работа с этой шкалой аналогична работе с вариантом для средней школы (см. выше).

Опросник психологического здоровья мигрантов предназначен для скрининга психического и психологического состояния мигрантов: соматических и психологических проявлений тревожности и депрессии, связанных с возможными травматическими событиями, пережитыми во время войны, в результате религиозных/политических преследований или в процессе переселения из одной страны в другую.

По сумме ответов на вопросы можно сделать вывод о вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и оценить степень необходимости соответствующей помощи. Методика достаточно проста для понимания даже теми, кто плохо владеет русским языком. Психолог может объяснить подростку-мигранту содержание вопросов. В этом случае методика заполняется в процессе индивидуальной беседы, при необходимости с использованием онлайн-переводчика в смартфоне.

В расширенный набор диагностики для старшей школы входят:

- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников.
- Шкала социального избегания и дистресса.
- Опросник депрессивности.
- Шкала отношения к школе.
- Детский тест психологической устойчивости.

Сами методики и работа с ними аналогичны работе с расширенным набором диагностики для средней школы (см. выше).

Таблица 2

Схема оценки особых образовательных потребностей ребенка-иностранного гражданина в сфере психологического благополучия

Название методики	Набор: Б — базовый Р — расширенный	Где применяется (уровень образования)			Что измеряет
		Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа	
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Б	*	*		Общий балл психологических трудностей. Гиперактивность. Эмоциональные проблемы. Проблемы с поведением
Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Б	*	*		Субъективное благополучие
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Б		*	*	Психологическое благополучие
Опросник психологического здоровья мигрантов	Б			*	Вероятность наличия эмоциональных или психических расстройств
Опросник Ахенбаха	Р	*	*		Общая выраженность поведенческих и эмоциональных проблем.

					Выраженность внутренних проблем. Выраженность внешних проблем. Замкнутость. Наличие соматических проблем. Тревожность — депрессивность. Социальные трудности. Трудности мышления. Трудности внимания. Делинквентность. Агрессивность
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников	Р	*	*	*	Общий уровень удовлетворенности жизнью. Профиль удовлетворенности различными сферами: отношениями с членами семьи; школьной жизнью; отношениями со сверстниками; самим собой; отношением с учителями
Детский тест психологической устойчивости	Р	*	*	*	Способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения

					значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях
Шкала социального избегания и дистресса	Р		*	*	Два набора социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание
Опросник депрессивности	Р		*	*	Скрининг депрессивного расстройства
Шкала отношения к школе	Р		*	*	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе

Глава 5. Анализ результатов оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

По результатам апробации программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации в 2022 г. в 12 регионах РФ (N=786) с помощью математически-статистического анализа осуществлено распределение показателей по всем методикам, входящим в программу и показавшим соответствие критериям внешней и внутренней валидности.

Первый этап анализа данных по результатам диагностики предполагает соотнесение показателей диагностики ребенка-иностранного гражданина с нормативными показателями, основанными на анализе средних значений по соответствующей выборке.

По каждой методике выделены показатели соответствия трем уровням выраженности каждой шкалы: ниже среднего, средний, выше среднего. Обращаем внимание, что данные показатели основаны на распределении соответствующих признаков среди детей-иностранцев граждан, включенных в выборку исследования. Их также имеет смысл соотносить с данными по выраженности той или иной шкалы (критериям оценки), полученным на общероссийской выборке (если имеется) и в других странах (если имеются данные). Соответствующие показатели по каждой методике представлены в инструментарии.

При первичной обработке данных педагогу-психологу рекомендуется по каждой проведенной методике оценить полученные результаты ребенка-иностранного гражданина по уровням выраженности каждого измеренного показателя (шкалы): ниже среднего, средний, выше среднего.

На следующей ступени анализа результатов диагностики мы предлагаем использовать модель профилей аккультурации, также выделенных на основании анализа результатов исследования.

Мы выделили три профиля аккультурации учащегося-иностранного гражданина. Данные профили построены на математико-статистическом анализе данных по выраженности трех из пяти особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев граждан, в области: а) психологического благополучия; б) социальных навыков и в) культурной адаптации.

Процедура апробации, используемые методы, полученные результаты и все данные, обеспечивающие доказательность выводов подробно описаны в соответствующей публикации⁴. В настоящем тексте представлено общее описание профилей и их ключевые числовые показатели.

Младшая школа: аккультурационные профили

⁴ Апробация программы психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан / ред. О.Е.Хухлаева, Н.В.Ткаченко и М.Ю.Чибисовой. М.: МГППУ, 2022 (электронная публикация)

1. Интеграционный профиль. Отличается высокими показателями культурной адаптации, психологического благополучия и сформированности социальных навыков.

2. Смешанный профиль. В целом показатели хуже, чем у интеграционного профиля, но по некоторым нет значимых различий. В целом показатели лучше, чем у дезадаптивного профиля, но по некоторым нет значимых различий. У обучающихся соответствующих данному профилю есть как риск дезадаптации так и возможность интеграции.

3. Дезадаптивный профиль. Отличается низкими показателями культурной адаптации, психологического благополучия и социальных навыков

Следует отметить, что по параметру «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» профили в младшей школе не отличаются.

На основании дисперсионного анализа с помощью *post-hoc* парного критерия различий Шеффе были определены статистически значимые различия между профилями. На основании анализа 95% доверительного интервала для среднего значения выделены числовые маркеры профилей. Представлены те параметры, по которым 95% доверительный интервал не имеет пересечений с промежуточным (т.е. смешанным) профилем.

Основываясь на эти числовые показатели можно определить насколько данные конкретного ребенка соответствуют Интеграционному или Дезадаптивному профилю.

Следует подчеркнуть, что не по всем методикам и отдельным шкалам из рекомендованных наборов представлены числовые данные о соответствии профилям в связи с тем, что по данным математико-статистического анализа полученные на апробационной выборке результаты не позволяют это сделать.

Таблица 3

Числовые маркеры Деадаптивного профиля (начальная школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Субъективное благополучие	3 и ниже	Базовый
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Проблемы с поведением	Ниже 2.3	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Включенность в культуру принимающего общества.	0.5 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Сепарация	8.3 и выше	Расширенный
	Маргинализация	3.8 и выше	
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	14.5 и выше	
	Проблемы экстернализации	23 и выше	
Детский тест психологической устойчивости	Психологическая устойчивость (общий показатель)	69 и ниже	

Таблица 4

Числовые маркеры Интеграционного профиля (начальная школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Социометрический тест	Статус ребенка	Высоко или средне-статусный	Базовый
Опросник аккультурации для детей и подростков	Включенность в культуру принимающего общества.	1.25 и выше	
Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта	Субъективное благополучие	3.3. и выше	

Карта наблюдения «Психологические трудности»	Эмоциональные проблемы	1,3 и ниже	Расширенный
	Проблемы с поведением	1,4 и ниже	
	Шкала гиперактивности	3,8 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Сепарация	0.6 и менее	
	Интеграция	10.5 и выше	
	Маргинализация	0.5 и менее	
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2,2 и выше	
	Взаимодействие с ровесниками	2,2 и выше	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2,5 и выше	
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	7 и ниже	
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ	Удовлетворенность жизнью (общий показатель)	122 и выше	
Детский тест психологической устойчивости	Психологическая устойчивость (общий показатель)	75 и выше	

Психолог может сопоставить результаты диагностики ребенка (полученные согласно инструкциям в инструментарии) и числовые маркеры профилей из таблиц выше. Все данные которые находятся между показателями Интеграционного и Деадаптивного профиля интерпретируются как соответствие Смешанному профилю.

Таким образом психолог может сделать вывод о том, насколько результаты диагностики ребенка соответствуют средним показателям того или иного профиля.

Если по результатам диагностики с помощью базового компонента ребенок показал как минимум 1 соответствие деадаптивному профилю, в этом случае показана углублённая диагностика с помощью расширенного пакета.

По ее результатам, даже если большинство показателей ребенка находятся на среднем уровне (см. показатели обработки отдельных методик в инструментарии) но соответствуют 6 из 8 числовым маркерам деадаптивного

профиля – необходима углубленная работа по психолого-педагогическому сопровождению ребенка.

В то же время, достижение большинства показателей -маркеров интеграционно-адаптивного профиля является критерием успешной адаптации ребенка-иностранного гражданина в образовательной среде.

Старшая и средняя школа: аккультурационные профили

1.Интеграционный профиль. Обучающиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Смешанному и Деадаптивному): более высокими показателями культурной адаптации, психологической устойчивости, удовлетворенности жизнью, сформированности социальных навыков в учебной ситуации и во взаимодействии со взрослыми в школе. Также они наиболее позитивно относятся к школе чем школьники других профилей.

Б) Только по отношению к Смешанному профилю: более высокими показателями сохранения родной культуры и менее выраженной гиперактивностью.

В) Только по отношению к Деадаптивному профилю: более высокими показателями выраженности психологического благополучия и сформированности социальных навыков во взаимодействии с ровесниками. Более низкими показателями сохранения родной культуры, выраженности социальной тревожности, депрессивности, эмоциональных проблем, внутренних и внешних психологических проблем.

В целом интеграционный профиль характерен обучающимся-иностранцами, успешно адаптирующимся в российской культурной среде.

2. Смешанный профиль. Обучающиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Интеграционному и Деадаптивному): более низкими показателями выраженности сохранения родной культуры.

Б) Только по отношению к Интеграционному профилю: более низкими показателями культурной адаптации и психологической устойчивости, у них ниже удовлетворенность жизнью, больше внешних психологических проблем и проблем с гиперактивностью, а также хуже отношение к школе. У данных детей хуже сформированы социальные навыки в учебной ситуации и во взаимодействии со взрослыми в школе.

В) Только по отношению к Деадаптивному профилю: более высокими показателями культурной адаптации и сформированности навыков взаимодействия с ровесниками. Они менее подвержены социальной тревожности и депрессивности, у них меньше внутренних психологических проблем.

В целом смешанный профиль характерен обучающимся-иностранным гражданам адаптирующимся в российской культурной среде менее успешно, чем школьники с интеграционным профилем и испытывающим при этом процессе психологические трудности.

3.Дезадаптивный профиль. Обучающиеся, относящиеся к данному профилю характеризуются:

А) По отношению к остальным профилям (Интеграционному и Смешанному): наибольшей выраженностью сохранения родной культуры, низкой сформированностью навыков взаимодействия с ровесниками, слабой культурной адаптацией. Они наиболее подвержены социальной тревожности и депрессивности, у них более выражены внутренние психологические проблемы.

Б) Только по отношению к Интеграционному профилю: более низкими показателями психологического благополучия, психологической устойчивости и удовлетворенность жизнью. Они более подвержены социальной тревожности, депрессивности у них больше эмоциональных психологических проблем и хуже отношение к школе. Также у них хуже сформированы социальные навыки в учебной ситуации и во взаимодействии с ровесниками.

В целом дезадаптивный профиль характерен обучающимся-иностранным гражданам, с трудом адаптирующимся в российской культурной среде, и испытывающим при этом процессе наибольшие психологические трудности.

На основании дисперсионного анализа с помощью post-hoc парного критерия различий Шеффе были определены статистически значимые различия между профилями. На основании анализа 95% доверительного интервала для среднего значения выделены числовые маркеры профилей. Представлены те параметры, по которым 95% доверительный интервал не имеет пересечений с промежуточным (т.е. смешанным) профилем.

Основываясь на эти числовые показатели можно определить насколько данные конкретного ребенка соответствуют Интеграционному, Смешанному или Дезадаптивному профилю.

Следует подчеркнуть, что не по всем методикам и отдельным шкалам из рекомендованных наборов представлены числовые данные о соответствии профилям в связи с тем, что по данным математико-статистического анализа полученные на апробационной выборке результаты не позволяют это сделать.

Таблица 5

Числовые маркеры Интеграционного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	56 и выше	базовый
Карта наблюдения «Психологические трудности»	Эмоциональные проблемы	1.3 и менее	
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.3 и более	
	Взаимодействие с ровесниками	2.3 и более	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.7 и более	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	0.3 и выше	
	Включенность в культуру принимающего общества.	1.4 и выше	
Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	13 и ниже	расширенный
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	6 и ниже	
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ	общая удовлетворенность жизнью	126 и выше	
Детский тест психологической устойчивости	Общая Психологическая устойчивость	76 и выше	
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	7 и ниже	
Опросник депрессивности	Депрессивность	14 и ниже	

Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	29 и выше	
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	24 и выше	
	Этническая идентичность	24 и выше	
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	19 и ниже	
Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»	Интеграция	9.5 и выше	
Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»	Культурное смешение vs Культурная разобщенность	21 и выше	

Таблица 6

Числовые маркеры Смешанного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	Ниже 56	базовый
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.3 и менее	
	Взаимодействие с ровесниками	2.0 и более	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.6. и ниже	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	-0.1 и ниже	
	Включенность в культуру принимающего общества.	1.4 и выше	

Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	14 и ниже	расширенный
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	7 и ниже	
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	10 и ниже	
Опросник депрессивности	Депрессивность	14 и ниже	
Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	25 и ниже	
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	22 и ниже	
	Этническая идентичность	21 и ниже	
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	20-23	

Таблица 7

Числовые маркеры Деадаптивного профиля (средняя и старшая школа)

Методика	Показатель (шкала)	Балл	Компонент
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург	Психологическое благополучие	Ниже 56	базовый
Методика оценки социальных навыков	Поведение в учебной ситуации	2.0. и менее	
	Взаимодействие с ровесниками	1.9. и менее	
	Взаимодействие со взрослыми в школе	2.6. и ниже	
Опросник аккультурации для детей и подростков	Сохранение родной культурной среды	0.4 и выше	
	Включенность в культуру принимающего общества.	1.0 и ниже	
Детский опросник аккультурационного стресса	Общий уровень аккультурационного стресса.	20 баллов и выше	расширенный
Опросник Ахенбаха	Проблемы интернализации	10 и выше	
Шкала социального избегания и дистресса	Социальная тревожность	13 и выше	
Опросник депрессивности	Депрессивность	24 и выше	
Шкала отношения к школе	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе	26 и ниже	
Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков	Национальная (Российская) идентичность	22 и ниже	
	Этническая идентичность	24 и выше	
Краткая шкала социокультурной дезадаптации	Социокультурная дезадаптация	24 и выше	

Психолог может сопоставить результаты диагностики ребенка (полученные согласно инструкциям в инструментарии) и числовые маркеры профилей из таблиц выше. Таким образом психолог может сделать вывод о том, насколько данные диагностики ребенка соответствуют средним

показателям того или иного профиля. Подчеркнем, что по некоторым параметрам данные ребенка могут соответствовать нескольким профилям. Результаты диагностики следует рассматривать в-целом, как вероятность отнесения ребенка к тому или иному профилю по результатам обследования.

Если по результатам диагностики с помощью базового компонента ребенок показал как минимум 1 соответствие дезадаптивному профилю, в этом случае показана углублённая диагностика с помощью расширенного пакета.

По ее результатам, даже если большинство показателей ребенка находятся на среднем уровне (см. показатели обработки отдельных методик в инструментарии), но соответствуют 5 из 7 числовых маркеров дезадаптивного профиля – необходима углубленная работа по психолого-педагогическому сопровождению ребенка.

В то же время, достижение большинства показателей -маркеров интеграционного профиля является критерием успешной адаптации ребенка-иностранного гражданина в образовательной среде.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Пример протокола для сбора социально-демографических данных

Пол (обвести цифру)	1 - мужской 2 - женский
Возраст	
Страна исхода (Родина)	
Родной язык	
Регион/место проживания в России	
Сколько лет ребенок живет в России?	
Уровень знания русского языка (обвести цифру)	1 – начальный, 2 – средний, 3 – хороший, 4 – отличный.
В каком классе учится сейчас	
Сколько лет/месяцев учится в вашей школе	
Учился ли в другой школе в России? Если да, то сколько времени (если известно)?	
Миграционные намерения семьи (если известно, обвести цифру)	1 – остаться в России; 2 – вернуться на родину; 3 – уехать в третью страну; 4 – неопределенные.
Как часто ребенок бывает на родине? (обвести цифру)	1 – раз в год и чаще; 2 – один раз в несколько лет; 3 – давно не был(а).
На каком языке говорят дома?	1 – только на родном; 2 – на русском и родном; 3 – только на русском
Сколько человек в семье (цифрой)	
Семья (обвести цифру)	1 – Полная 2 – Неполная
Сколько братьев и/или сестер в семье (цифрой)	
Статус в семье (обвести цифру)	1 – единственный ребенок; 2 – младший;

	3 – средний; 4 – старший.		
Успеваемость (в-целом, если известно, обвести цифру)	1 – неудовлетворительная; 2 – удовлетворительна; 3 – хорошая; 4 – отличная.		
Кто помогает делать уроки (возможно несколько вариантов)	1 – родители; 2 – братья/сестры; 3 – родственники; 4 – сверстники; 5 – никто.		
Сколько детей в классе	Всего____	Иностр.граждан__	С мигр.опытом__



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

*Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и
Н.В.Ткаченко*

Часть 3

Москва, 2022

Аннотация

Инструментарий оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации включает в себя подробное описание диагностических методик. Детально представлен каждый инструмент, в том числе инструкция, бланк методики и алгоритм обработки. Проведение методики и оценка результатов изложены таким образом, чтобы обеспечить психологу возможность самостоятельной работы с инструментарием. Психометрические характеристики методики демонстрируют доказательность инструментария; приводится алгоритм его использования для диагностики в культурно разнообразных средах. Описан также процесс адаптации методики на русском языке, приведены психометрические характеристики (при наличии), полученные на российской выборке.

Работа с данным инструментарием должна сопровождаться знакомством с методическими рекомендациями по проведению психолого-педагогической оценки особых (дополнительных) образовательных потребностей детей — иностранных граждан.

Инструментарий подготовлен в 2021 г. в рамках работы по организации Федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики. Апробация инструментария осуществлена в 2022 г. в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ № 1021 от 27.12.2021) в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Общая схема инструментария

№ п/п	Название методики	Что измеряет (краткое описание)
<i>Психологическое благополучие</i>		
1	<u>Карта наблюдения «Психологические трудности»</u>	Психологические трудности: гиперактивность, эмоциональные проблемы, проблемы с поведением
2	<u>Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта</u>	Субъективное благополучие
3	<u>Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург</u>	Психологическое благополучие
4	<u>Опросник психологического здоровья мигрантов</u>	Вероятность наличия эмоциональных или психических расстройств
5	<u>Опросник Ахенбаха</u>	Выраженность поведенческих и эмоциональных проблем
6	<u>Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников</u>	Уровень удовлетворенности жизнью в различных сферах
7	<u>Детский тест психологической устойчивости</u>	Способность к эффективному социальному взаимодействию с целью получения ресурсов и поддержки
8	<u>Шкала социального избегания и дистресса</u>	Два компонента социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание
9	<u>Опросник депрессивности</u>	Наличие депрессивного расстройства
10	<u>Шкала отношения к школе</u>	Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе
<i>Социальные навыки</i>		
11	<u>Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта</u>	Навыки поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми

<i>Культурная адаптация</i>		
12	<u>Социометрический тест</u>	Включенность ребенка в сообщество одноклассников
13	<u>Опросник аккультурации для детей и подростков</u>	Предпочитаемая стратегия аккультурации
14	<u>Детский опросник аккультурационного стресса</u>	Воспринимаемая дискриминация и сложности вхождения в российскую культуру
15	<u>Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»</u>	Выраженность стратегий аккультурации
16	<u>Краткая шкала социокультурной дезадаптации</u>	Сложности в адаптации к новой культуре
17	<u>Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков</u>	Идентичность со страной исхода (родиной). Российская гражданская идентичность
18	<u>Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»</u>	Культурная гармония vs Культурный конфликт. Культурное смешение vs Культурная разобщенность

1. Карта наблюдения «Психологические трудности»

Описание методики

Методика предназначена для оценки педагогом психологических трудностей ребенка. Применяется в работе с учащимися любого возраста.

Методика представляет собой 15 утверждений, которые распределяются по трем шкалам: гиперактивности, эмоциональных проблем и проблем с поведением.

- Шкала гиперактивности измеряет состояние беспокойства, активности, неспособность усидеть на одном месте, быструю отвлекаемость, нарушение концентрации внимания.
- Шкала эмоциональных проблем измеряет состояние физического дискомфорта (боль в животе, тошнота, головокружение), состояние волнения, чувство печали, отсутствие уверенности в себе, наличие страхов.
- Шкала проблем с поведением измеряет частоту проявлений вспыльчивости и непослушания, случаи издевательств по отношению к окружающим, случаи обмана и др.

Таким образом, методика позволяет получить как общую оценку психологических трудностей ребенка, так и их конкретизацию в отдельных областях: гиперактивность, эмоциональные проблемы, проблемы с поведением.

Ниже представлено более подробное описание каждой шкалы (Goodman, 1997).

Проведение методики

Учитель получает бланк с набором из 15 утверждений (см. Приложение 1). Ему предлагается сделать отметку по каждому утверждению в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Учителя просят постараться ответить на каждый вопрос, даже если он не вполне уверен в ответе или вопрос кажется ему странным. В своих ответах учителя просят основываться на поведении ребенка в течение последних шести месяцев или текущего учебного года. В случае если учитель знает ребенка меньшее время, он основывается на всем опыте общения с ним.

Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с таблицей-ключом и суммируются по каждой шкале.

Таблица 1

Ключ к обработке карты наблюдения «Психологические трудности»

Шкалы	Неверно	Отчасти верно	Верно
<i>Шкала эмоциональных проблем</i>			
2. Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	0	1	2
5. Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	0	1	2
8. Часто чувствует себя несчастным/ой, грустит, готов/а расплакаться	0	1	2
10. В новой обстановке нервозен/на, надоедлив/а, легко теряет уверенность	0	1	2
14. Характерны страхи, легко пугается	0	1	2
<i>Шкала проблем с поведением</i>			
3. Часто испытывает состояние сильного раздражения, гнева	0	1	2
4. Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	2	1	0
7. Часто дерется с другими детьми или задирает их	0	1	2
11. Часто врет, обманывает	0	1	2

13. Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	0	1	2
<i>Шкала гиперактивности</i>			
1. Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	0	1	2
6. Постоянно ерзает и вертится	0	1	2
9. Легко отвлекается, внимание рассеянное	0	1	2
12. Хорошенько подумает, прежде чем действовать	2	1	0
15. Выполняет задания от начала до конца, внимателен/на и сосредоточен/а	2	1	0

Если все пункты заполнены, то по каждой из шкал оценка может составить от 0 до 10. Если не все пункты заполнены, но получены ответы не менее чем на три вопроса в шкале, оценка по ней может быть пропорционально увеличена. Например, полученные в шкале 4 балла на основе трех заполненных вопросов могут быть увеличены до 7: $(4/3) \times 5 = 6,67$ балла с округлением в большую сторону.

Общий балл психологических трудностей создается путем суммирования баллов по всем шкалам. Сумма баллов варьируется от 0 до 30. По результатам оценивается, в какую группу по выраженности психологических трудностей попадает ребенок. Нормой считается показатель, не превышающий 80% от популяции в целом. Следующие 10% детей (по выраженности трудностей) относятся к «пограничной» группе. Оставшиеся 10% — «группа риска». Выделение крайних показателей 10% популяции основывается на подходе автора методики Р. Гудмана, по данным которого у детей данной группы вероятность подтвержденного психического расстройства в 5,5 раз выше по сравнению с нормой: 45% — для «группы риска» и 8% — для «нормы» (Goodman, 2001).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы. В отличие от нормативов в последующих методиках, в данном случае они основываются на оригинальном подходе Гудмана (см. выше), связанном с выделением % в популяции и определением «группы риска» и «пограничной» группы.

Таблица 2

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Общий показатель психологических трудностей				
Уровни	Начальная школа		Средняя и старшая школа	
	Мальчики (N=180)	Девочки (N=147)	Мальчики (N=195)	Девочки (N=146)
Норма	0–12	0–8	0–8	0–7
Пограничная группа	13–14	9–12	9–12	8–10,5
Группа риска	≥15	≥13	≥13	≥10,5

Психометрические характеристики методики

Оценка валидности опросника «Сильные стороны и трудности» — ССТ, сокращенной версией которого является карта наблюдения «Психологические трудности», была произведена Р. Гудманом с помощью методов сравнения его результатов с данными по методике Раттера[1] на выборке данных 403 детей в возрасте от 4 до 16 лет (Goodman, 1997). Опросники раздавались участникам

исследования, в итоге родителями были заполнены 346 методик, а учителями — 185 методик.

В дальнейшем Р. Гудман и С. Скотт сравнили данные опросника ССТ с методикой *CBCL* — Контрольным списком поведения детей (*Achenbach*, 1991) на выборке из 132 детей в возрасте от 4 до 7 лет с использованием методов корреляционного анализа и ROC-кривых[2] (*Goodman, Scott*, 1999). При сравнении было также отмечено преимущество в выборе опросника ССТ по сравнению с опросником *CBCL*. Корреляции между шкалами опросников варьировались в диапазоне от .59 до .87. Авторы отмечают, что ССТ и *CBCL* сопоставимы, однако ССТ, в силу общего размера методики, очень упрощает процедуру проведения скрининга и обработку результатов.

Впоследствии опросник ССТ прошел проверку на больших выборках: например, 10 438 детей в возрасте 5–15 лет в Великобритании (*Goodman*, 2001). Исследовательский факторный анализ подтвердил выделение пятифакторной структуры (шкалы: эмоциональная, поведенческая, гиперактивности, проблем со сверстниками и просоциальная). Внутренняя согласованность опросника подтверждается средним показателем альфа Кронбаха .73. Стабильность показателей повторного тестирования через 4–6 месяцев достаточно высока (коэффициент корреляции .62).

Методика активно использовалась для исследований в культурно разнообразных средах, в том числе при изучении детей-мигрантов. В исследовании распространенности эмоциональных и поведенческих трудностей, суицидальных мыслей и попыток самоубийства среди подростков-мигрантов и их сверстников без миграционного опыта, проведенном на выборке из 11 057 подростков среднего возраста 14.8 лет в Европе с помощью методики ССТ (*McMahon et al.*, 2017), было обнаружено, что у неевропейских мигрантов, как в первом, так и во втором поколении, наблюдаются повышенный уровень общих трудностей, гиперактивности/невнимательности и проблем с поведением. Кроме того, мигранты в первом поколении как европейского, так и неевропейского происхождения имели значительно больше проблем со сверстниками. Однако не было обнаружено существенных различий между мигрантами и не мигрантами с точки зрения эмоциональных симптомов. Уровень межгрупповых различий был зафиксирован с высокой степенью надежности ($p < 0.0005$, кроме шкалы проблем со сверстниками, где $p = 0.013$).

Методика переведена на многие языки, в том числе на русский, и рекомендована для оценки эффективности проводимых в школе программ по профилактике и восстановлению психического здоровья детей-мигрантов и беженцев (*Birman, Chan*, 2008).

Адаптация методики на русском языке

Информативность и обоснованность русскоязычной версии опросника обеспечена сравнительным исследованием, посвященным изучению психического здоровья школьников Новосибирска во взаимосвязи с социально-экономическим положением семьи в сравнении с учащимися Британии (Сафронова, Слободская, Гудман, Савина, 2003).

Исследование 2005 года (Goodman, Slobodskaya, Knyazev, 2005) подтверждает надежность и валидность ССТ, но авторы предупреждают об ограничениях исследования в связи с особенностями выборки, которые связаны с участниками исследования, принадлежащими к разным социальным стратам.

Дальнейшие исследования с применением данной методики позволили, с одной стороны, добирать данные по этой методике, увеличивая общий объем выборки участников тестирования, что в дальнейшем упростило процедуру определения границ нормы по методике ССТ для российской выборки (Слободская, Гудман, Рябиченко, 2006), и, с другой стороны, использовать данные шкалы в контексте исследования региональных особенностей психического здоровья детей и подростков в Республике Саха (Семенова, Мартынова, 2012).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (начальная школа N = 327; старшая и средняя школа N = 341). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха).

Таблица 3

Значения альфа Кронбаха для шкал методики

Шкала	Начальная школа	Средняя и старшая школа
Общий показатель психологических трудностей	0,845	0,838
Шкала эмоциональных проблем	0,680	0,705
Шкала гиперактивности	0,720	0,706

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик: значимые корреляции с субшкалами опросника Ахенбаха, очевидные взаимосвязи с субшкалами «Трудности внимания» (0,769, $P < 0.01$) и «Агрессивность» (0,700, $P < 0.01$); у опросника «Психологическое здоровье мигрантов» — взаимосвязь со Шкалой эмоциональных проблем (0,307, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

[1] Методика Раттера *A children's behavior questionnaire* представляет собой опросник, который заполняют родители; он является, так же как ССТ, картой наблюдения. Опросник позволяет оценить уровень невротичности (волнение, состояние угнетенности, беспокойства) и антисоциальности (лживость, способность к краже, способность к разрушениям) по предложенным авторскими шкалам (Rutter, 1967).

[2] Показатель, отображающий соотношение между долей объектов от общего количества носителей признака, верно классифицированных как несущие признак, и долей объектов от общего количества объектов, не несущих признак, ошибочно классифицированных как несущие признак.

Приложение 1. Бланк методики

Пожалуйста, по каждому утверждению сделайте отметку в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Постарайтесь ответить на каждый вопрос, даже если Вы не полностью уверены в ответе или вопрос кажется Вам странным. В своих ответах основывайтесь на поведении ребенка в течение последних шести месяцев или текущего учебного года.

	Неверно	Отчасти верно	Верно
1. Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	1	2	3
2. Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	1	2	3
3. Часто испытывает состояние сильного раздражения, гнев	1	2	3
4. Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	1	2	3
5. Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	1	2	3
6. Постоянно ерзает и вертится	1	2	3
7. Часто дерется с другими детьми или задирает их	1	2	3
8. Часто чувствует себя несчастным/ой, грустит, готов/а расплакаться	1	2	3
9. Легко отвлекается, внимание рассеянное	1	2	3
10. В новой обстановке нервозен/на, надоедлив/а, легко теряет уверенность	1	2	3
11. Часто врет, обманывает	1	2	3
12. Хорошенько подумает, прежде чем действовать	1	2	3
13. Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	1	2	3
14. Характерны страхи, легко пугается	1	2	3
15. Выполняет задания от начала до конца, внимателен/на и сосредоточен/а	1	2	3

2. Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка-мигранта (РДСБ)

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для скрининговой оценки психологического благополучия ребенка-мигранта, плохо владеющего русским языком. Применяется в работе с учащимися начальной и старшей школы, в случае если они слабо владеют русским языком.

Под субъективным благополучием в данной методике понимается субъективная оценка качества жизни.

Методика представляет собой набор вопросов, которые психолог задает ребенку, и последовательность из четырех картинок с изображением лиц: от более «грустного» к более «веселому» (см. Приложение 2).

Проведение методики

Методика разделена на две части: вводную и основную. Во вводной части психолог дает следующую инструкцию:

«Иногда мы очень печалимся, чувствуем себя плохо, нам грустно (показывает на «грустное» лицо). Иногда мы очень радуемся, чувствуем себя очень хорошо, нам весело (показывает на «веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?»

«Иногда мы чуть-чуть печалимся, нам немного грустно (показывает на «чуть-чуть грустное» лицо). Иногда мы немного радуемся, нам чуть-чуть весело (показывает на «чуть-чуть веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?»

Если ребенок почти не говорит на русском языке, можно попросить его нарисовать грустный и радостный рисунок. Главное — убедиться, что ребенок понимает различия между эмоциональными состояниями и адекватно соотносит их с «лицами» на бланке методики.

Затем ребенку по очереди задают вопросы *«Как ты себя чувствуешь, когда смотришь мультфильмы?»* и *«Как ты себя чувствуешь, когда играешь в любимые игры?»*, предлагая выбрать лицо, соответствующее ответу. Эта часть нужна для обучения ребенка работе с методикой и повторной проверки понимания инструкции.

В основной части ребенку задают по очереди шесть вопросов о том, как он себя чувствует в разных ситуациях, предлагая выбрать лицо, соответствующее ответу.

Варианты ответов переводятся в баллы: «грустное» лицо — 1 балл; «чуть-чуть грустное» лицо — 2 балла; «чуть-чуть веселое» лицо — 3 балла; «веселое» лицо — 4 балла. Подсчитывается средний балл по шести вопросам основной части. Этот балл отражает уровень субъективного благополучия ребенка.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 4

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Уровни	Начальная школа (N=327)
Ниже среднего	<2.93
Средний	2.93 – 3.69
Выше среднего	>3.69

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика создана на базе идеи, предложенной французскими специалистами С. Манификат и А. Дазорд (1997, 2000, 2002) в рамках разработки рисуночного опросника самодиагностики качества жизни у детей 3–11 лет (*Pictured Child's Quality of Life Self Questionnaire — AUQUEI*). Данный опросник получил распространение в Европе, он адаптирован во Франции и Испании (*Garcia et al., 1998*). В его основе лежит концепция измерения качества жизни через субъективные самоотчеты (*Gerin et al., 1992*), подчеркивающая значимость внутренних переживаний для субъективного благополучия.

Авторы методики РДСБ подготовили рисунки, соответствующие контексту ее применения с детьми-мигрантами в России, а также сформулировали шесть

утверждений, наиболее релевантных ее задачам, учитывая скрининговый характер диагностики.

Методика изначально разработана для использования в русскоязычном контексте, поэтому не требует специальной лингвистической адаптации.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N = 327$). Методика показала достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.622).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников — методика ШУДЖИ (0.594, $P < 0.01$); значимые отрицательные корреляции с опросником Ахенбаха, а именно с такими субшкалами, как Проблемы интернализации (-0.381, $P < 0.01$), Тревожность-депрессивность (-0.375, $P < 0.01$) и делинквентность (-0.375, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Заполняется психологом в беседе с ребенком



1



2



3



4

- Иногда мы очень печалимся, чувствуем себя плохо, нам грустно (ведущий показывает на «грустное» лицо). Иногда мы очень радуемся, чувствуем себя очень хорошо, нам весело (показывает на «веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?
- Иногда мы чуть-чуть печальны, нам немного грустно (показывает на «чуть-чуть грустное» лицо). Иногда мы чуть-чуть радуемся, нам чуть-чуть весело (показывает на «чуть-чуть веселое» лицо). Расскажи, когда и почему это бывает у тебя?
- Как ты себя чувствуешь, когда смотришь мультфильмы?
- Как ты себя чувствуешь, когда играешь в любимые игры?

	Обводим номер выбранного лица в ответ на каждый вопрос			
Как ты себя чувствуешь, когда ты с друзьями?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь, когда учитель тебя о чем-то спрашивает?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь, когда ты вместе с мамой и/или папой?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь в школе на перемене?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь дома?	1	2	3	4
Как ты себя чувствуешь на уроке в школе?	1	2	3	4

3. Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург

Описание методики

Данный метод предназначен для оценки психологического благополучия. Шкала была разработана Р. Теннант с коллегами для совместного исследования в университетах Уорика и Эдинбурга (Tennant, 2006). Отправной точкой исследования стала существовавшая ранее шкала под названием «Аффектометр-2», разработанная в Новой Зеландии.

Методика диагностирует психологическое благополучие в широком смысле слова, включающее переживание удовольствия и счастья, оптимизм, удовлетворенность отношениями с людьми и позитивное функционирование.

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (WEMWBS) включает 14 пунктов, описывающих индивидуальное состояние психологического благополучия человека (мысли и чувства) на протяжении последних двух недель. Ответы представлены в виде пятибалльной шкалы: от «никогда» до «все время». Все утверждения прямые, и в сумме они отражают практически все аспекты психологического благополучия человека, за исключением духовности и жизненных целей.

Авторами также была разработана краткая версия опросника SWEMWEBS, включающая 7 утверждений (Tennant et al, 2007).

Проведение методики

Опросник WEMWBS заполняется испытуемым самостоятельно. Это может быть формат компьютерного самоинтервью, когда респондентам предлагается ввести свои ответы непосредственно в компьютер или самостоятельно заполнить бумажный вариант шкалы (см. Приложение 3). Авторы полагают, что WEMWBS является надежным в обоих случаях. WEMWBS не тестировался в ситуациях собеседования, когда интервьюер зачитывает вопросы респондентам и заполняет ответы за них. Поэтому неизвестно, надежен ли опросник в таких случаях.

Показатели по опроснику получаются путем суммирования ответов на каждый пункт по шкале Лайкерта от 1 до 5. Минимальный балл по шкале составляет 14, максимальный — 70.

Результаты WEMWBS должны быть представлены в виде среднего балла для интересующей исследователя популяции/группы либо со стандартным отклонением, либо с 95%-ным доверительным интервалом. В Великобритании средний балл в популяции составляет около 51, но он разнится в зависимости от исследуемой группы населения. Авторы рекомендуют сравнивать средний балл исследуемой группы с демографической нормой, чтобы оценить,

находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже этого уровня.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. На основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан (N=232) выделены следующие нормативы.

Таблица 5

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Уровни	Средняя и старшая школа (N=232)
Ниже среднего	< 44.0
Средний	44.0 – 62.3
Выше среднего	> 62.3

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (WEMWBS) одобрена для респондентов в возрасте от 11 лет и старше и переведена более чем на 30 языков.

В проверке методики в Великобритании участвовали как выборки учащихся (Anthony et al, 2021), так и выборки населения в целом (McKay, Andretta, 2017), а также фокус-группы. Факторный анализ подтверждает наличие одного фактора, интерпретируемого как психологическое благополучие. Оценки WEMWBS свидетельствуют о высокой надежности, внутренней согласованности и стабильности при повторном тестировании, и эти оценки ожидаемо коррелируют с оценками по независимым показателям

эмоционального интеллекта, положительного и отрицательного влияния и удовлетворенности жизнью (*Stewart-Brown et al.*, 2009).

Были обнаружены умеренно высокие корреляции между *WEMWBS* и рядом других шкал^[3] Эти результаты аналогичны результатам, полученным по «Аффектометру-2» и другим методикам, что было ожидаемо, учитывая, что «Аффектометр-2» был отправной точкой для исследований по шкале *WEMWBS*. То есть можно сделать вывод, что *WEMWBS* действительно охватывает как гедонистические, так и эвдемонические аспекты психологического благополучия.

WEMWBS показал умеренную или низкую корреляцию со шкалой *EQ-5D Thermometr* (показателем общего физического и эмоционального здоровья) и шкалой эмоционального интеллекта (*Emotional Intelligence Scale*).

На выборке студентов ($N=348$) и на более широкой выборке респондентов от 16 до 74 лет ($N=1\,749$) были получены высокие коэффициенты альфа Кронбаха — .89 и .91 соответственно. Данный факт свидетельствует о хорошем уровне внутренней согласованности, а также о том, что могут появиться возможности для дальнейшего сокращения количества пунктов в шкале.

Методика демонстрирует достаточно высокий уровень ретестовой надежности при сравнении ответов одних и тех же испытуемых (корреляция .83 через одну неделю, $N = 124$). Это говорит о том, что временные колебания, которые человек может испытывать день ото дня, не отражаются на оценках, и эти оценки остаются устойчивыми в течение некоторого времени.

Адаптация методики на русском языке

В России методика была адаптирована С.К. Нартовой-Бочавер в 2013 году. Данная методика применялась автором русскоязычной версии и ее коллегами в различных исследованиях при участии взрослых испытуемых, студентов (*Robinson, Lopez, Ramos, Nartova-Bochaver*, 2013)^[4], испытуемых юношеского и взрослого возраста (*Нартова-Бочавер, Подлипняк, Хохлова*, 2013), а также на выборке старших школьников — средний возраст 14.6 (*Нартова-Бочавер, Резниченко, Дмитриева, Кузнецова, Брагинец*, 2015). Шкала показала высокую степень внутренней согласованности — альфа Кронбаха .84.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N = 232$). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.894).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик: значимая корреляция с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ (0.505, $P < 0.01$); значимые отрицательные корреляции с опросником Ахенбаха, а именно с такими субшкалами, как проблемы интернализации (-0.424, $P < 0.01$), замкнутость (-0.388, $P < 0.01$), тревожность – депрессивность (-0.366, $P < 0.01$) и делинквентность (-0.366, $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

[3] Шкалой психологического благополучия (Scale of Psychological Well-being); Шкалой удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale); Краткой шкалой депрессии – счастья (Short Depression Happiness Scale); Шкалой позитивного и негативного влияния — позитивная подшкала (Positive and Negative Affect Scale — Positive Subscale); Индексом благополучия (WHO-Five Well-being Index) и др.

[4] WEMWBS была использована в кросс-культурном исследовании взаимосвязей между аутентичностью личности, социальным контекстом и психологическим благополучием на выборке 628 человек из США, Великобритании и России (количество участников из России — 192 человека).

Приложение 3. Бланк методики

Ниже приведены утверждения, описывающие Ваши чувства и мысли. Пожалуйста, отметьте галочкой ответ, который наилучшим образом описывает Ваши переживания в течение последних **двух недель**.

№ п/п	Утверждение	Ни разу	Редко	Иногда	Часто	Все время
1	Я с оптимизмом смотрю в будущее	1	2	3	4	5
2	Я чувствую себя полезным/ой	1	2	3	4	5
3	Я расслаблен/а	1	2	3	4	5
4	Мне интересны другие люди	1	2	3	4	5
5	Я энергичен/на	1	2	3	4	5
6	Я хорошо справляюсь с проблемами	1	2	3	4	5
7	Я мыслю ясно	1	2	3	4	5
8	Я доволен/на собой	1	2	3	4	5
9	Я чувствую свою близость к другим людям	1	2	3	4	5
10	Я уверен/а в себе	1	2	3	4	5
11	Я способен/на составить свое собственное мнение о разных вещах	1	2	3	4	5
12	Я чувствую, что меня любят	1	2	3	4	5
13	Мне интересно новое	1	2	3	4	5
14	Я чувствую себя бодрым/ой	1	2	3	4	5

4. Опросник психологического здоровья мигрантов

Описание методики

Опросник психологического здоровья мигрантов (в оригинальной версии *Refugee Health Screener*, или Опросник здоровья беженцев) был разработан в США коллективом исследователей из Сиэтла и Нью-Мексико в 2010 году. Предпосылкой для создания *RHS* стало сочетание необходимости скрининга психического здоровья прибывающих мигрантов и отсутствие соответствующих опросников с надлежащей доказательной базой (*Hollifield et al.*, 2013).

Методика предназначена для скрининга психического состояния иммигрантов вне зависимости от страны эмиграции. Применяется с подростками не младше 14 лет.

Опросник состоит из 14 вопросов и разделен на блоки:

- 1–9 вопросы посвящены соматическим и психологическим проявлениям тревожности и депрессии;
- 10–13 вопросы соотнесены с возможными травматическими событиями, пережитыми во время войны, в результате религиозных/политических преследований или во время процесса переселения из одной страны в другую;
- 14 вопрос предлагает испытуемому обобщенно оценить субъективную способность совладания с актуальной жизненной ситуацией.

Проведение методики

Психолог предлагает учащемуся самостоятельно заполнить опросник из 14 вопросов (см. *Приложение 4*). На каждый вопрос предлагается выбрать вариант ответа, соответствующий баллу по пятибалльной шкале (от 0 до 4). Каждый из вариантов ответа дополнительно визуализирован как сосуд, наполненность которого зависит от выраженности симптома: чем сильнее выраженность, тем полнее сосуд.

О высокой вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и необходимости предложить соответствующую помощь.

По данным разработчиков, если сумма ответов испытуемого на вопросы составляет 12 баллов или больше, это свидетельствует о высокой вероятности наличия эмоциональных или психических расстройств и необходимости предложить соответствующую помощь.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной

адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан ($N = 93$), выделены следующие нормативы.

Таблица 6

Пересмотренные критерии оценки по общей шкале на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Группы значений	Старшая школа ($N=93$)
Ниже среднего (<25%)	<2.5
Средний (25%–75%)	2.5–11
Выше среднего (>75%)	>11

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Необходимо отметить, что расчеты нормативов по данной методике требуют особой процедуры, отличающейся от других примеров в данном методическом пособии. Для выявления баллов, определяющих группу риска, использовались процентиля и их граничные значения.

При оценке психологического благополучия ребенка — иностранного гражданина рекомендуется ориентироваться как на мировые нормы, так и на данные выборки апробации. Превышение порога в 12 баллов следует рассматривать как наличие риска эмоциональных или психических расстройств и необходимость предложить соответствующую помощь. Данные выше среднего по выборке стандартизации (см. табл. 5) говорят об остром состоянии и необходимости срочной индивидуальной психологической помощи.

Психометрические характеристики методики

Основанием методики стали следующие инструменты:

- *The New Mexico Refugee Health Symptom Checklist-121*, или NMRSCCL-121 (Hollifield et al., 2009). Внутренняя согласованность подтверждается коэффициентом альфа Кронбаха = .92. Показал высокую валидность и надежность как предиктор тревожных и депрессивных расстройств, а также

наличие посттравматических переживаний на репрезентативной выборке курдских и вьетнамских беженцев.

- *The Hopkins Symptom Checklist-25*, или *HSCL-25* (Derogatis, 1974). С помощью данного чек-листа также анализируются симптомы депрессии и тревожных расстройств. Он имеет доказанную межкультурную валидность (Butcher, 1991, Kinzie, 1987). *HSCL-25* состоит из 25 вопросов, каждый из которых должен быть оценен по пятибалльной шкале Лайкерта. Среднее значение более 1,75 по каждой шкале свидетельствует о клинически значимых признаках депрессии или тревожных расстройств.
- *The Posttraumatic Symptom Scale-Self Report* (PSS-SR), валидный и надежный предиктор ПТСР как на выборке из американцев (Foa, 1993), так и вьетнамских и курдских беженцев, *PSS-SR* также имеет высокую согласованность (коэффициент альфа Кронбаха = .95).

Как можно заметить, все три опросника имеют доказательную базу, однако не подходят в качестве инструмента скрининга, так как, во-первых, каждый из них содержит минимум 25 вопросов и не удовлетворяет необходимому критерию краткости, и, во-вторых, ни один не позволяет одновременно выявить диагностические индикаторы трех наиболее распространенных психических проблем вынужденных мигрантов: депрессии, тревожности и ПТСР.

Для разработки краткого опросника, который бы позволял надежно маркировать наличие вышеупомянутых проблем, исследователи отобрали 27 вопросов из *NMRSCCL-121*, наиболее полно отвечающих целям скрининга и обладающих наибольшей надежностью и валидностью, а также шесть вопросов из двух других вышеупомянутых опросников. 33 вопроса сформировали первичный инструмент скрининга — *Refugee Health Questionnaire (RHQ)*.

Все вопросы были адаптированы для представителей четырех языковых групп, представленных испытуемыми в пилотажном исследовании, при помощи реверсивного перевода и создания релевантных культурных эквивалентов для каждой группы. После анализа результатов исследования были отобраны 14 утверждений, показавших наибольший коэффициент корреляции с диагностическими индикаторами. По результатам анализа в окончательный список вопросов вошли 15 утверждений. Коэффициент альфа Кронбаха составил .93. Чувствительность/специфичность *RHS-15* при значении результатов 12 (пороговое значение) составляет 0.81/0.87, 0.94/0.86 и 0.95/0.89 для ПТСР, тревожных и депрессивных расстройств соответственно. Результаты *RHS-15* значительно коррелируют с соответствующими диагностическими индикаторами ПТСР, тревожных/депрессивных расстройств, выявляемых при помощи *NMRSCCL-121*, *HSCL-25* и *PSS-SR* (0.74, 0.80 и 0.81) и соответствующими им баллами (0.90, 0.93, 0.91).

Валидность и надежность опросника *RHS* была также подтверждена несколькими независимыми группами исследователей. Исследования, наиболее полно удовлетворяющие критериям методологической строгости, осуществили в Швеции (*Sarkadi et al.*, 2019, *Bjarta et al.*, 2018) и Германии (*Kaltenbach et al.*, 2017).

В настоящий момент методика активно используется в различных учреждениях, занимающихся психологической помощью мигрантам. Существует несколько крупных центров в США и Европе, использующих *RHS-15* как важнейший инструмент первичного скрининга психических проблем мигрантов.

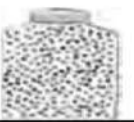
Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N = 93$). Методика показала достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.927).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: с многомерной шкалой удовлетворенности жизнью школьников ШУДЖИ (-0.369 , $P < 0.01$), с краткой шкалой социокультурной дезадаптации (0.356 , $P < 0.01$) и с детским опросником аккультурационного стресса (0.545 , $P < 0.01$). Также обнаружена значимая взаимосвязь с опросником депрессивности: субшкала Уровень депрессии (0.757 , $P < 0.01$). Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 4. Бланк методики

Пожалуйста, укажите, в какой степени этот симптом беспокоил Вас в течение месяца. Оцените его по пятибалльной шкале, где 0 — «совсем не беспокоил», 4 — «очень сильно беспокоил».

СИМПТОМЫ	Совсем не беспокоил	Немного беспокоил	Средне беспокоил	Довольно сильно беспокоил	Очень сильно беспокоил
					
1. Боли в мышцах, костях, суставах	0	1	2	3	4
2. Частое чувство подавленности, грусти или тоски	0	1	2	3	4
3. Слишком много размышлений или мыслей о чем-либо	0	1	2	3	4
4. Чувство беспомощности	0	1	2	3	4
5. Внезапный испуг без причины	0	1	2	3	4
6. Истощение, головокружение, слабость	0	1	2	3	4
7. Нервозность или дрожь внутри	0	1	2	3	4
8. Чувство беспокойства, невозможности усидеть на месте	0	1	2	3	4
9. Плаксивость	0	1	2	3	4

Приведенные ниже симптомы могут быть связаны с неприятными событиями, которые Вы могли переживать в процессе или после переезда в Россию. Насколько часто за последний месяц у Вас случалось следующее:

СИМПТОМЫ	Совсем не беспокои л	Немного беспокои л	Средне беспокои л	Довольн о сильно беспокои л	Очень сильно беспокои л
					
10. Повторное переживание неприятной ситуации: вы действовали и чувствовали, как если бы это случилось опять	0	1	2	3	4
11. Физические реакции (например, вы потели, чувствовали учащенное сердцебиение), когда вам что-то напоминало об этих событиях	0	1	2	3	4
12. Вы чувствовали эмоциональное оцепенение (например, грустили, но не могли плакать)	0	1	2	3	4
13. Вы нервничали, быстро пугались (например, когда кто-то подходил к Вам сзади)	0	1	2	3	4

14. В целом по жизни Вы чувствуете, что...

Способны справиться (совладать) со всем, что встречается на вашем пути	0
Способны справиться (совладать) с большинством вещей, которые встречаются на вашем пути	1
Способны справляться (совладать) с некоторыми вещами, но не способны справляться с другими вещами	2
Неспособны справиться с большинством вещей	3
Неспособны справиться с любыми вещами	4

5. Опросник Ахенбаха

Описание методики

Опросник Ахенбаха используется для оценки поведенческих и эмоциональных проблем у детей. Методика включает в себя форму отчета-наблюдения за поведением ребенка (возраст 6–18 лет).

Опросник состоит из двух частей: в первой — общие вопросы, вторая содержит 113 конкретных вопросов, которые позволяют выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по следующим группам шкал:

1) Первичные шкалы (*Narrowband scales*)

- Замкнутость (*Withdrawn*) — предпочтение одиночества, скрытность, застенчивость, безучастность, отказ разговаривать, угнетенность и грусть.
- Соматические проблемы (*Somatic Complaints*) — ощущение переутомления, головокружение и конкретные жалобы на болевые ощущения.
- Тревожность (*Anxious/Depressed*) — ощущение нелюбви к себе, чувство неполноценности, подозрительность, стеснительность, неуверенность в себе, взволнованность, чувство боязливости.
- Нарушения социализации (*Social Problems*) — поведение, не соответствующее возрасту, зависимость от взрослых и несамостоятельность, чувство одиночества, слезливость, ощущение, что никто не любит, ощущение никчемности, плохо скоординированные движения.
- Проблемы мышления (*Thought Problems*) — навязчивые мысли, намеренное членовредительство, повторяющиеся движения, слуховые галлюцинации, необычное поведение и странные идеи^[1].
- Проблемы с вниманием (*Attention Problems*) — неспособность довести дело до конца, неспособность к концентрации и сосредоточенности, рассеянность, неспособность усидеть на месте, несдержанность, импульсивность, нервозность, чувствительность, апатичность, безучастность, не учится или учится не в полную силу.
- Делинквентное поведение (*Delinquent Behavior*) — ощущение вины, стеснительность, смущение, грусть, взволнованность, тревожность, боязливость, чувство одиночества, слезливость, ощущение, что другие люди могут причинить вред, стремление льстить и угождать.
- Агрессия (*Aggressive Behavior*) — вызывающее поведение, хвастовство, проявления жестокости, намеренная порча и уничтожение вещей, ревность, драчливость, физическая агрессивность, крикливость, вспыльчивость, высокая громкость речи и склонность дразниться.

2) Производные шкалы (*Broadband scales*)

- Показатель внутренних проблем (*Internalizing*) — сюда входит сумма шкал: замкнутость, соматические проблемы и тревожность.

- Показатель внешних проблем (*Externalizing*) — сюда входит сумма шкал: делинквентное поведение и агрессия.

3) *Общий показатель проблем (Total)*.

Используется только одна из разработанных форм, предназначенная для заполнения педагогами.

Проведение методики

Форма заполняется учителями и другими взрослыми, знакомыми с ребенком в контексте школы: администраторами, педагогами, воспитателями, логопедами (см. *Приложение 5*). Заполнение занимает в среднем 15–20 минут. Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с ключом и суммируются по каждой шкале.

Ключ к обработке формы учителя

Шкала	Вопросы
Замкнутость	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111
Соматические жалобы	51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж
Тревожность — депрессивность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Социальные трудности	1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64
Трудности внимания	1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100
Делинквентность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Агрессивность	3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104
Проблемы интернализации	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111, 51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж, 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Проблемы экстернализации	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112, 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104

Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке. В настоящий момент доступны данные по совокупной выборке детей двух городов-миллионников России: один — в Центральной России, другой — в Сибири (*Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis, 2010*). Выборка: 841 учащийся, из них 357 мальчиков и 484 девочки (возраст 8–17 лет, среднее значение 13.17 лет). В таблице приведены средние значения, в скобках указано значение стандартного отклонения.

Нормативные показатели по выборке детей в России при оценке педагогом

Шкала	Мальчики	Девочки	Общая оценка
Замкнутость (<i>Withdrawn</i>)	3.02 (3.08)	3.21 (2.95)	3.13 (3.01)
Соматические проблемы (<i>Somatic Complaints</i>)	1.43 (3.20)	1.86 (2.92)	1.68 (2.89)
Тревожность (<i>Anxious/Depressed</i>)	4.86 (4.37)	5.71 (4.47)	5.34 (4.44)
Нарушения социализации (<i>Social Problems</i>)	2.49 (2.93)	2.09 (2.93)	2.26 (2.93)
Проблемы с вниманием (<i>Attention Problems</i>)	9.17 (6.81)	5.59 (5.19)	7.14 (6.20)
Делинквентное поведение (<i>Delinquent Behavior</i>)	2.41 (2.76)	1.45 (1.99)	1.86 (2.40)
Агрессия (<i>Aggressive Behavior</i>)	7.56 (8.41)	3.92 (5.81)	5.49 (7.28)

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы [1].

Таблица 9

Пересмотренные критерии оценки по шкалам на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Шкалы	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Замкнутость	< -0.68	-0.68 -5.28	>5.28

Соматические жалобы	< -0.81	-0.81 -2.53	>2.53
Тревожность – депрессивность	<0.35	0.35 -9.13	>9.13
Социальные трудности	< -0.78	-0.78 -5.82	>5.82
Трудности мышления	<0.57	-0.57 -1.97	>1.97
Трудности внимания	<0.58	0.58 – 16.54	>16.54
Делинквентность	<0.35	0.35 – 9.13	>9.13
Агрессивность	< -2.71	-2.71 -15.15	>15.15
Проблемы интернализации	<0.06	0.06 - 15.58	>15.58
Проблемы экстернализации	< -0.17	-0.17 - 21.93	>21.93
Общий показатель поведенческих и эмоциональных проблем у детей	<4.91	4.91 – 92.49	>92.49

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Используются три формы опросников Т. Ахенбаха, предназначенные для заполнения родителями (CBCL; Achenbach, 1991a), учителями (TRF; Achenbach, 1991b) и подростками (YSR, Achenbach, 1991a).

Валидность и надежность опросника были подтверждены при его разработке автором (Achenbach, 2007, главы 9 и 10) — коэффициент альфа Кронбаха для разных шкал составлял от .60 до .97. Коэффициенты корреляции Пирсона между самоотчетами, отчетами преподавателей и родителей были достаточно велики, за исключением шкалы «Соматические жалобы». При повторных

тестах было обнаружено снижение показателей, что объяснялось «эффектом практики».

Методика официально переведена на многие языки, в том числе на русский, и рекомендована для оценки эффективности проводимых в школе программ по профилактике и восстановлению психического здоровья детей-мигрантов и беженцев (*Birman, Chan, 2008*).

Валидность русифицированного опросника Ахенбаха в форме самоотчета для русскоязычных подростков была подтверждена в исследовании «Молодежный самоотчет: валидность русской версии» (*Vasin, Lobaskova, Gindina, 2016*). Была изучена обоснованность русской адаптации формы опросника для самостоятельного заполнения (YSR) на выборке 522 русскоязычных подростка в диапазоне 11–18 лет из пяти городов России. Проведенный конфирматорный факторный анализ показал, что теоретическая структура факторов хорошо соответствует данным, а оценки шкалы имеют достаточную надежность (коэффициент альфа Кронбаха имел значения в диапазоне от .48 до .93 с наименьшим показателем для шкалы «Социальные проблемы»).

Был также сделан вывод, что русская версия YSR обладает хорошими психометрическими свойствами, хотя было обнаружено, что семь позиций опросника имели несущественные факторные нагрузки: 1, 45, 62, 74, 89, 103, 111. Корреляционный анализ сравнения с методикой *EATQ-R (Early Adolescent Temperament Questionnaire)* также показал обоснованность баллов по шкалам агрессии, проблем с вниманием, отстраненности/депрессии и тревоги/депрессии. По результатам исследования в совокупности был сделан вывод, что русская версия YSR проявляет адекватные психометрические свойства и может быть использована для изучения поведенческих и эмоциональных проблем русскоязычных подростков.

Адаптация методики на русском языке

Адаптация русскоязычного опросника впервые была выполнена в 1995 году (*Carter, Grigorenko, Pauls, 1995*). Исследование проведено на выборке из 105 учащихся Воронежа. Полученные данные подтвердили целесообразность использования российских адаптаций *CBCL* и *TRF*.

Расширенное исследование было произведено в 2010 году (*Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis, 2010*). По результатам исследования сделаны выводы о важности включения данных от разных информантов (не только учителей, но и родителей) в оценку психопатологии у детей и подростков. Было

обнаружено, что российские дети и подростки, их родители и учителя по сравнению с респондентами из других стран дают более позитивные оценки.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 329, N ср. и ст. шк. = 243, N общ. = 572). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха варьирует от 0.635 до 0.955).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Проблема интернализации (Ахенбах) оказалась положительно взаимосвязана со шкалами Социальное избегание и дистресс (0.486, $P < 0.01$), Опросник депрессивности (0.465, $P < 0.01$) и отрицательно связана со шкалой Психологическая устойчивость (-0.400, $P < 0.01$). В целом, мы можем утверждать о высоких значимых корреляциях субшкал опросника Ахенбаха (замкнутость, соматические жалобы, тревожность – депрессивность, социальные трудности, трудности мышления, делинквентность) со шкалой общей психологической устойчивости, шкалой избегания и дистресса и опросником депрессивности. Это доказывает внешнюю валидность опросника Ахенбаха при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 5. Бланк методики

Пожалуйста, по каждому утверждению сделайте отметку в соответствующем квадратике: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Постарайтесь ответить на каждый вопрос как можете, даже если Вы не полностью уверены в ответе или вопрос кажется Вам странным. В своих ответах основывайтесь на поведении ребенка за последние шесть месяцев или за текущий учебный год.

Учительская форма

_____ (имя)

I. Как давно Вы знаете этого ученика?

II. Насколько хорошо Вы его знаете?

☐ Очень хорошо

☐ Достаточно хорошо

☐ Плохо

III. Сколько часов в неделю Вы преподаете этому ученику?

IV. Какой предмет?

V. Было ли рекомендовано этому ученику посещение дополнительных занятий или занятий с репетитором?

☐ Нет

☐ Не знаю

☐ Да (назовите предмет и причину)

VI. Оставался ли он когда-нибудь на второй год?

☐ Нет

☐ Не знаю

☐ Да (назовите класс и причину)

VII. Как, с Вашей точки зрения, учится этот ребенок?

	Плохо	Хуже других	Как все	Лучше других
а. Чтение или литература	☐	☐	☐	☐
б. Родной язык	☐	☐	☐	☐
в. История	☐	☐	☐	☐
г. Математика	☐	☐	☐	☐
д. Физика	☐	☐	☐	☐
е. Химия	☐	☐	☐	☐
ж. Биология, природоведение	☐	☐	☐	☐
з. Другие школьные предметы (укажите, какие)	☐	☐	☐	☐

VIII. По сравнению с типичным учеником его возраста

	Много меньше (намного хуже)	Меньше (хуже)	Немного меньше (немного хуже)	Как все	Немного больше (лучше)	Больше (лучше)	Много больше
1. Насколько этот ученик прилежен?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Насколько хорошо он себя ведет?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Как хорошо он усваивает материал?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Насколько он счастлив?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IX. Комментарии (пожалуйста, напишите все, что Вы считаете необходимым отметить в отношении этого ученика)

Ниже следует список утверждений, описывающих поведение детей и подростков. Если пункт из списка соответствует поведению данного ученика в настоящее время полностью или почти полностью, то обведите, пожалуйста, цифру «2» в графе ответов. Если данный пункт описывает его поведение только в некоторой степени или только иногда, то, пожалуйста, обведите цифру «1». И, наконец, если данное утверждение вообще не соответствует поведению ученика, то обведите, пожалуйста, цифру «0».

0 — вообще не соответствует (насколько мне известно)

1 — в некоторой степени (иногда) соответствует

2 — в настоящее время (всегда) соответствует

0 1 2 1.	Ведет себя как маленький (поведение не соответствует возрасту).	0 1 2 32.	Считает, что всегда должен быть безупречным.
0 1 2 2.	Имеет аллергические реакции. Опишите, пожалуйста	0 1 2 33.	Ему кажется, что его никто не любит.
0 1 2 3.	Огрызается, спорит.	0 1 2 34.	Ему кажется, что другие люди хотят ему досадить или причинить вред.
0 1 2 4.	Не доводит до конца начатое.	0 1 2 35.	Чувствует себя неполноценным, никчемным.
0 1 2 5.	Ведет себя как ребенок противоположного пола. Опишите, пожалуйста	0 1 2 36.	Часто получает ушибы, физические травмы.
0 1 2 6.	Ведет себя вызывающе.	0 1 2 37.	Ввязывается в драки.
0 1 2 7.	Хвастается, задается.	0 1 2 38.	Его часто дразнят.
0 1 2 8.	Не может сконцентрироваться, удержать свое внимание на чем-то одном.	0 1 2 39.	Водится (входит в компании) с детьми, которые часто попадают в неприятные истории или даже затевают их.
0 1 2 9.	Не может отделаться от навязчивых мыслей. Опишите, пожалуйста	0 1 2 40.	Слышит что-то, что, кроме него, никто не слышит. Опишите, пожалуйста
0 1 2 10.	Не может усидеть на месте, неутомим, слишком активен.	0 1 2 41.	Несдержан, импульсивен, действует необдуманно.
0 1 2 11.	Слишком зависим от взрослых, несамостоятелен.	0 1 2 42.	Предпочитает одиночество
0 1 2 12.	Жалуется на одиночество.	0 1 2 43.	Обманывает, мошенничает, списывает в школе.
0 1 2 13.	Неорганизован, рассеян.	0 1 2 44.	Грызет ногти.
0 1 2 14.	Много плачет.	0 1 2 45.	Нервный, чувствительный, напряженный.
0 1 2 15.	Вертится, ерзает.	0 1 2 46.	Нервные движения или тики (подергивание век, покусывание губ, постукивание ногой по полу и т. д.).
0 1 2 16.	Жесток, задирист и злобен по отношению к другим.	0 1 2 47.	Безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям.
0 1 2 17.	Много фантазирует и выдумывает, погружен в свои мысли.	0 1 2 48.	Нелюбим другими детьми.
0 1 2 18.	Намеренное членовредительство или попытка самоубийства. Любит, чтобы на него обращали внимание.	0 1 2 49.	Имеет трудности с усвоением материала.
0 1 2 19.	Намеренно ломает и уничтожает свои игрушки, книги, вещи.	0 1 2 50.	Слишком боязлив и тревожен.
0 1 2 20.	Нарочно ломает и уничтожает вещи, принадлежащие семье, родителям и другим людям.	0 1 2 51.	Частые головокружения.
0 1 2 21.	Неспособен следовать указаниям и инструкциям.	0 1 2 52.	Считает себя виноватым во всем.
0 1 2 22.	Непослушен в школе.	0 1 2 53.	Не знает меры, говорит вещи, не соответствующие ситуации, нетактичен.
0 1 2 23.	Отвлекает других детей.	0 1 2 54.	Переутомлен.
0 1 2 24.	Не ладит с другими детьми.	0 1 2 55.	Имеет избыточный вес.

0 1 2 25. Не чувствует себя виноватым, 0 1 2 26. даже если сделал что-нибудь плохое. Ревнив. 0 1 2 27. Ест и пьет то, что не является 0 1 2 28. пищей. Опишите, пожалуйста 0 1 2 29. Боится некоторых животных, ситуаций или мест (кроме школы). Опишите, пожалуйста Боится школы. 0 1 2 30. Боится, что может подумать или 0 1 2 31. сделать что-нибудь плохое.	0 1 2 56. Имеет проблемы, связанные со здоровьем, медицинская причина которых неясна: 0 1 2 а. Телесные боли (не включая головные). 0 1 2 б. Головные боли. 0 1 2 в. Тошнота, недомогание. 0 1 2 г. Проблемы с глазами. Опишите, пожалуйста 0 1 2 д. Сыпь или другие кожные заболевания. 0 1 2 е. Боли в животе, судороги. 0 1 2 ж. Рвота или отрыжка. 0 1 2 з. Другие физические проблемы. Опишите, пожалуйста

- 0 — вообще не соответствует (насколько мне известно)**
1 — в некоторой степени (иногда) соответствует
2 — в настоящее время (всегда) соответствует

0 1 2 57. Физически агрессивен.	0 1 2 84. Ведет себя странно. Опишите, пожалуйста
0 1 2 58. Ковыряет в носу, часто касается некоторых частей тела, чешется. Приведите примеры, пожалуйста	0 1 2 85. Имеет странные идеи. Опишите, пожалуйста
0 1 2 59. Касается половых органов в присутствии других людей.	0 1 2 86. Упрям, угрюм и раздражителен.
0 1 2 60. Апатичен, ни в чем не заинтересован.	0 1 2 87. Внезапные перемены настроения.
0 1 2 61. Плохо учится.	0 1 2 88. Дуется, обидчив.
0 1 2 62. Движения плохо скоординированы/неуклюжи.	0 1 2 89. Подозрителен.
0 1 2 63. Предпочитает проводить время, играть с детьми старшего возраста.	0 1 2 90. Ругается матом, использует неприличные слова.
0 1 2 64. Предпочитает проводить время и играть с детьми младшего возраста.	0 1 2 91. Говорит о самоубийстве.
0 1 2 65. Отказывается разговаривать.	0 1 2 92. Учится не в полную силу, не реализует свои возможности.
0 1 2 66. Снова и снова повторяет одни и те же действия, движения (например, теребит пуговицу, проверяет, закрыты ли двери, и т. п.). Опишите, пожалуйста	0 1 2 93. Слишком разговорчив.
0 1 2 67. Нарушает дисциплину во время урока.	0 1 2 94. Дразнится.
0 1 2 68. Криклив.	0 1 2 95. Вспыльчив, легко выходит из себя.
0 1 2 69. Скрытен, держит все в себе.	0 1 2 96. Слишком много думает о сексе.
0 1 2 70. Видит что-то, что, кроме него, не видит никто. Опишите, пожалуйста	0 1 2 97. Угрожает людям.
0 1 2 71. Стеснителен, легко смущается.	0 1 2 98. Часто опаздывает.
0 1 2 72. Неаккуратен, кляксы и грязь в тетрадах и книгах.	0 1 2 99. Слишком озабочен чистоплотностью и аккуратностью.
0 1 2 73. Безответственный. Опишите, пожалуйста	0 1 2 100. Не выполняет домашних заданий.
0 1 2 74. Старается обратить на себя внимание, паясничает.	0 1 2 101. Прогуливает школу.
0 1 2 75. Застенчив или робок.	0 1 2 102. Недостаточно активен и энергичен.
0 1 2 76. Ведет себя непредсказуемо.	0 1 2 103. Несчастлив, грустен, угнетен.
0 1 2 77. Бесцеремонный, требует постоянного внимания.	0 1 2 104. Слишком шумный, говорит слишком громко.
0 1 2 78. Невнимателен, легко отвлекаем.	0 1 2 105. Употребляет спиртное или наркотики. Опишите, пожалуйста, что (какие) именно
0 1 2 79. Трудности с речью.	0 1 2 106. Все время старается угодить, подлизывается. Не любит школу.

Опишите, пожалуйста 0 1 2 80. Безучастно (с отсутствующим видом) смотрит куда-то или на что-то. 0 1 2 81. Болезненно реагирует на критику. 0 1 2 82. Ворует. 0 1 2 83. Складывает, собирает, сохраняет вещи, которые ему не нужны (не включая предметы из коллекций). Опишите, пожалуйста	0 1 2 107. Постоянно ошибается. 0 1 2 108. Хнычет. 0 1 2 109. Неопрятен. 0 1 2 110. Замкнут, не вступает в контакты с другими. 0 1 2 111. Склонен к 0 1 2 112. взволнованности, обеспокоенности. 0 1 2 113. Перечислите, пожалуйста, другие особенности поведения данного ученика, которые не были упомянуты

6. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников

Описание методики

В 1994 году Е.С. Хюбнер разработал многомерную шкалу удовлетворенности жизнью (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS*, для обозначения русскоязычной версии используется аббревиатура ШУДЖИ). Методика основана на многомерной модели удовлетворенности жизнью, в которой выделяется один общий фактор и пять факторов второго уровня, соответствующих разным сферам жизни ребенка. Подходит для диагностики детей школьного возраста начиная с 3-го класса.

Методика включает 30 утверждений, которые распределяются по 5 шкалам:

- «Семья» — удовлетворенность респондентов отношениями с членами семьи.
- «Школа» — удовлетворенность учащихся школьной жизнью, общее позитивное отношение к школе и учебной деятельности.
- «Друзья» — удовлетворенность отношениями со сверстниками.
- «Я сам» — удовлетворенность самим собой, уровнем позитивного отношения к себе, мнением других людей о себе.
- «Учителя» — удовлетворенность ребенка отношениями с учителями.

В результате проведения методики выявляется показатель общего уровня удовлетворенности жизнью, а также профиль удовлетворенности различными жизненными сферами.

Проведение методики

Каждый ученик получает бланк с набором из 30 утверждений (см. Приложение 6). Предлагается отметить, как часто утверждения для него оказываются верными: никогда, иногда, часто, почти всегда, всегда. За ответ «никогда» на прямые утверждения присваивается 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3 балла, «почти всегда» — 4 балла, «всегда» — 5 баллов. Ответы на обратные утверждения, отмеченные знаком «*» в таблице 5, кодируются наоборот: «никогда» — 5 баллов, «иногда» — 4 балла и т.д. Ответы на вопросы оцениваются в соответствии с таблицей и суммируются по каждой шкале.

Таблица 10

Ключ к обработке методики Хьюбнера (русскоязычная адаптация)

Утверждения	Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
<i>Семья</i>					
1. Мне нравится проводить время с родителями	1	2	3	4	5
6. Мои родители занимаются со мной интересными вещами	1	2	3	4	5
11. Моя семья лучше большинства других	1	2	3	4	5
16. Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом	1	2	3	4	5
21. Родители справедливо относятся ко мне	1	2	3	4	5
26. Дома я могу заняться множеством интересных вещей	1	2	3	4	5
<i>Школа</i>					
2. Утром мне хочется пойти в школу	1	2	3	4	5
7. Мне нравится в школе	1	2	3	4	5
12. В школе интересно	1	2	3	4	5

17. Я бы хотел/а, чтобы можно было не ходить в школу*	5	4	3	2	1
22. Мне интересно на школьных занятиях	1	2	3	4	5
27. В школе я чувствую себя плохо*	5	4	3	2	1
Учителя					
3. Большинство моих учителей мне нравятся	1	2	3	4	5
8. Я доволен/на своими учителями	1	2	3	4	5
13. Я люблю слушать моих учителей	1	2	3	4	5
18. Некоторые мои учителя интересные люди	1	2	3	4	5
23. Я могу обратиться к учителям за помощью	1	2	3	4	5
28. С учителями интересно разговаривать	1	2	3	4	5
Я сам					
4. Мне кажется, я выгляжу хорошо	1	2	3	4	5

9. Другим со мной интересно	1	2	3	4	5
14. Я приятный человек	1	2	3	4	5
19. Большинству людей я нравлюсь	1	2	3	4	5
24. Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются	1	2	3	4	5
29. Я нравлюсь себе как человек	1	2	3	4	5
<i>Друзья</i>					
5. Мои друзья относятся ко мне хорошо	1	2	3	4	5
10. Друзья хорошо обращаются со мной	1	2	3	4	5
15. У меня хорошие друзья	1	2	3	4	5
20. Мне нравится проводить время с друзьями	1	2	3	4	5
25. У меня достаточно друзей	1	2	3	4	5
30. Мои друзья помогут мне, если понадобится	1	2	3	4	5

Прим. *Обратные утверждения.

Ниже представлены данные методики по выборке детей из Москвы (*Сычев, Гордеева, Лункина, Осин, Сиднева, 2018*).

Таблица 11

**Описательная статистика и гендерные различия по шкалам методики
Хьюбнера (русскоязычная адаптация)**

Шкалы	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья	Общий показатель
Общее среднее	24,96	19,74	22,68	21,48	24,18	113,04
Стд. отклонение	4,98	6,54	6,3	5,64	5,46	22,15
Среднее (мальчики, N = 257)	25,14	19,2	22,5	21,06	23,82	111,78
Стд. отклонение (мальчики)	4,86	6,48	6,24	5,58	5,58	22,33
Среднее (девочки, N = 222)	24,78	20,4	22,98	21,96	24,72	114,85
Стд. отклонение (девочки)	5,16	6,54	6,36	5,64	5,22	21,84

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 12

Пересмотренные критерии оценки по шкале для начальной школы на выборах несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Начальная школа						
Шкала	Мальчики (N=180)			Девочки (N=145)		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Показатель общего уровня удовлетворенности жизнью	<101.49	101.49 – 136.95	>136.95	<105,84	105.84 - 142	>142
Семья	<22.15	22.15 – 29.27	>29.27	<21.37	21.37 – 29.75	>29.75
Школа	<17.24	17.24 – 26.66	>26.66	<19.23	19.23 – 28.25	>28.25
Учителя	<18.22	18.22 – 28.04	>28.04	<20.24	20.24 – 29.1	>29.1
Я сам	<19.22	19.22 – 29.52	>29.52	<19.15	19.15 – 28.43	>28.43
Друзья	<20.39	28.39 – 29.23	>29.23	<21.45	21.45 – 29.89	>29.89

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Пересмотренные критерии оценки по шкале для средней и старшей школы на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Шкала	(N=342)		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Показатель общего уровня удовлетворенности жизнью	<97.95	97.95 – 136.93	>136.93
Семья	<19.99	19.99 – 28.97	>28.97
Школа	<17.38	17.38 – 26.74	>26.74
Учителя	<17.56	17.56 – 28.02	>28.02
Я сам	<18.21	18.21 – 27.41	>27.41
Друзья	<20.46	20.46 – 29.78	>29.78

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

MSLSS была валидизирована в США, Канаде, Испании, Франции, Ирландии, Китае, Южной Корее, Турции, Великобритании, Иране, Сербии, Италии, Гонконге, Чили и других странах (Schnettlera et al., 2017). В целом, методика продемонстрировала хорошие психометрические свойства, включая приемлемую внутреннюю согласованность, ретестовую надежность и факторную структуру.

Изначально методика Хюбнера включала 40 утверждений, которые распределялись по пяти шкалам (Huebner, 1994). В некоторых исследованиях результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают пятифакторную модель оригинальной версии опросника (40 пунктов), однако в другой части исследований эта модель не подтверждается. В связи с проблемами, вызванными в ряде выборок обратными утверждениями

опросника, была разработана версия, состоявшая из 30 пунктов, также соответствующих пяти факторам (Huebner, Zullig, Saha, 2012).

Адаптация методики на русском языке

Адаптированная русскоязычная версия включает 30 утверждений (Сычев, Гордеева, Лункина, Осин, Сиднева, 2018) и носит название «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников». За основу взят перевод Е.Н. Осина. В апробации методики участвовали 479 учащихся младших классов 8–12 лет (средний возраст 9.64 лет) — 257 мальчиков и 222 девочки. Авторы русскоязычной версии дополнили ее шкалой удовлетворенности отношениями с учителем, а шкала удовлетворенности условиями жизни была исключена из-за малой информативности.

Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают пятифакторную структуру опросника ШУДЖИ. Выявлена как высокая внутренняя согласованность, так и внешняя валидность шкал, включая и новую шкалу удовлетворенности отношениями с учителями.

Коэффициент надежности альфа Кронбаха, превышающий .8, говорит о высокой внутренней согласованности шкал, а для суммарного показателя удовлетворенности жизнью он равен .94. Все шкалы методики статистически значимо связаны между собой, однако сила связей варьируется. Шкалы удовлетворенности школой и отношениями с учителями показали высокий уровень корреляции — 0.8, в то же время корреляция между шкалами «Я сам», «Друзья» и шкалы «Школа» были 0.44 и 0.35 соответственно.

При оценке внешней валидности авторы русскоязычной версии исходили из того, что показатели самооценки являются одним из главных личностных предикторов удовлетворенности жизнью. Использовались две невербальные методики диагностики: шкала «Отношение к школе и жизни» (для оценки субъективного благополучия) и методика Дембо-Рубинштейн (для диагностики самооценки).

Результаты подтвердили валидность методики ШУДЖИ, получены корреляции субшкал методики с показателями невербальных шкал самооценки, которая, в свою очередь, предсказывает степень удовлетворенности жизнью и благополучия.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 180, N ср. и ст. шк. = 342, N общ. = 667). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха варьирует от 0.79 до 0.91).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Общий показатель по ШУДЖИ, общая удовлетворенность жизнью школьников, имеет значимую и высокую корреляцию с показателями по методике «Рисуночная диагностика субъективного благополучия ребенка мигранта» (РДПБ), с показателем психологической устойчивости (0.591, $P < 0.01$) и Детским тестом психологической устойчивости (0.749, $P < 0.01$).

Это доказывает внешнюю валидность опросника Ахенбаха при диагностике детей – иностранных граждан.

Приложение 6. Бланк методики

Перед тобой список утверждений. Пожалуйста, отметь, как часто они оказываются верными для тебя: никогда, иногда, часто, почти всегда, всегда.

		Ни ко гд а	Ин огд а	Ча сто	По чт и все гда	Вс егд а
1	Мне нравится проводить время с родителями	1	2	3	4	5
2	Утром мне хочется пойти в школу	1	2	3	4	5
3	Большинство моих учителей мне нравятся	1	2	3	4	5
4	Мне кажется, я выгляжу хорошо	1	2	3	4	5
5	Мои друзья относятся ко мне хорошо	1	2	3	4	5
6	Мои родители занимаются со мной интересными вещами	1	2	3	4	5
7	Мне нравится в школе	1	2	3	4	5
8	Я доволен/на своими учителями	1	2	3	4	5
9	Другим со мной интересно	1	2	3	4	5
10	Друзья хорошо обращаются со мной	1	2	3	4	5
11	Моя семья лучше большинства других	1	2	3	4	5
12	В школе интересно	1	2	3	4	5
13	Я люблю слушать моих учителей	1	2	3	4	5
14	Я приятный человек	1	2	3	4	5
15	У меня хорошие друзья	1	2	3	4	5
16	Члены моей семьи хорошо обращаются друг с другом	1	2	3	4	5
17	Я бы хотел/а, чтобы можно было не ходить в школу	1	2	3	4	5
18	Некоторые мои учителя — интересные люди	1	2	3	4	5
19	Большинству людей я нравлюсь	1	2	3	4	5

20	Мне нравится проводить время с друзьями	1	2	3	4	5
21	Родители справедливо относятся ко мне	1	2	3	4	5
22	Мне интересно на школьных занятиях	1	2	3	4	5
23	Я могу обратиться к учителям за помощью	1	2	3	4	5
24	Есть много вещей, которые у меня хорошо получаются	1	2	3	4	5
25	У меня достаточно друзей	1	2	3	4	5
26	Дома я могу заняться множеством интересных вещей	1	2	3	4	5
27	В школе я чувствую себя плохо	1	2	3	4	5
28	С учителями интересно разговаривать	1	2	3	4	5
29	Я нравлюсь себе как человек	1	2	3	4	5
30	Мои друзья помогут мне, если понадобится	1	2	3	4	5

7. Детский тест психологической устойчивости

Описание методики

Методика измерения психологической устойчивости (*The Child and Youth/Adult Resilience Measure, CYRM-R*) позволяет оценить способность человека к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях. Таким образом, человек, обладающий высокими показателями устойчивости, способен к успешному поиску и управлению ценными для него психологическими ресурсами, полученными от социального окружения (членов семьи, друзей, коллег).

Методика представляет собой опросник, состоящий из 17 утверждений, каждое из которых необходимо оценить по трехбалльной шкале Лайкерта (от «Согласен» до «Не согласен») либо по пятибалльной шкале Лайкерта (от «Полностью не согласен» до «Полностью согласен»). Методика существует в трех видах, в зависимости от возраста респондентов: для детей (5–9 лет), подростков и молодежи (10–23), для взрослых (18+).

Особенностью методики является тот факт, что помимо респондента ее может заполнить также информированное лицо (человек, хорошо знающий респондента, например, член семьи или близкий друг). Информированное лицо может выбрать как сам респондент, так и исследователь с просьбой заполнить опросник вместо респондента. При одновременном заполнении методики и респондентом, и информированным лицом необходимо использовать опросники с одинаковыми шкалами измерения и соответствующими друг другу формулировками вопросов.

При обработке данных допустимо рассматривать ответы на 17 утверждений как единую шкалу психологической устойчивости. Кроме того, на основании полученных данных можно выделить две шкалы:

- *личностной устойчивости* (касается внутри- и межличностных аспектов устойчивости, а именно способности к успешной социализации, вариативности поведения в различных ситуациях, значимости получения образования и саморазвития и др.);
- *социальной устойчивости* (отражает такие параметры устойчивости, как ресурсы и поддержка, получаемые в семье и от социального окружения).

Проведение методики

Для проведения методики респондентам (и/или информированным лицам) раздаются бланки с набором из 17 утверждений, и по каждому из них необходимо выбрать наиболее подходящий вариант: обвести в бланке

соответствующий номер кружочком (см. Приложение 7). Возможно проведение методики в электронном виде. Бланк методики заполняется каждым респондентом индивидуально. Перед началом респонденты информируются о правилах анонимности при ответах на вопросы методики и конфиденциальности при использовании результатов.

При проведении варианта методики для информированных лиц необходимо уточнить, кем человек приходится респонденту (родитель, учитель, член семьи, партнер, друг и др.).

В детской версии шкалы наряду с номерами можно использовать иллюстративный материал, например:



Или:



Для подсчета общего показателя жизнестойкости необходимо суммировать баллы по всем 17 утверждениям. Минимальным показателем будет 17, а максимальным — 85 (по пятибалльной шкале) либо 51 (по трехбалльной шкале). Все утверждения являются прямыми.

Для подсчета данных по субшкале «Личностная устойчивость» необходимо подсчитать сумму баллов по утверждениям: 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16. Минимальный показатель будет равен 10, максимальный — 50 (либо 30 по трехбалльной шкале).

Для подсчета данных по субшкале «Социальная устойчивость» необходимо подсчитать сумму баллов по утверждениям: 4, 5, 6, 8, 11, 15, 17. Минимальный показатель будет равен 7, максимальный — 35 (либо 21 по трехбалльной шкале).

Авторы методики приводят показатели, полученные в предыдущих исследованиях за рубежом:

- низкий показатель устойчивости: <61–63;
- умеренный показатель устойчивости: 61–69;
- высокий показатель устойчивости: 70–76;
- крайне высокий показатель устойчивости: ≥ 76

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 14

**Пересмотренные критерии оценки по шкале
Детский тест психологической устойчивости на выборках
несовершеннолетних детей – иностранных граждан в России**

Уровни	Начальная школа (N=328)	Средняя и старшая школа (N=343)
Общая психологическая устойчивость		
Ниже среднего	<65.35	<61.74
Средний	65.35 – 82.65	61.74 – 81.62
Выше среднего	>82.65	>81.62
Личностная устойчивость		

Ниже среднего	<35.78	<34.47
Средний	35.78 – 47.98	34.47 – 47.11
Выше среднего	>47.98	>47.11
Социальная устойчивость		
Ниже среднего	<28.45	<26.32
Средний	28.45 – 35.73	26.32 – 35.36
Выше среднего	>35.73	>35.36

Примечание. Не выявлено значимых гендерных различий.

Психометрические характеристики методики

Методика измерения устойчивости была разработана в 2005 году в рамках Международного проекта по исследованию устойчивости (*International Resilience Project, IRP*). Проект включал в себя 14 международных сообществ и 11 стран-участниц.

Опросник изначально представлял собой методику, состоящую из 58 (затем 28, затем 26 и 12, позднее 17) утверждений. Методика была переведена на 20 языков и использовалась в исследовательских работах (более 150) на разнообразных выборках: от проживающих в Канаде лиц с высокими рисками развития психотических расстройств (*Marulanda, Addington, 2016*) до сирийских беженцев, проживающих на территории Иордании (*Panter-Brick et al., 2018*).

Данные по надежности и валидности представлены по результатам наиболее поздней версии методики, проведенной на 408 жителей Канады в возрасте от 11 до 19 лет (*Jefferies, McGarrigle, Ungar, 2018*). Общий показатель внутренней согласованности шкал опросника (альфа Кронбаха) составляет .87. Для шкалы «Личностная жизнестойкость» — .82; для шкалы «Социальная жизнестойкость» — .82.

Конструктивная валидность диагностических пунктов шкал опросника была проверена с помощью модели Раша (15.6%, 95% доверительный интервал: 14–18%), позволяющей оценить значения индексов качества пункта. Согласно приведенным данным результаты анализа удовлетворяют требованиям к одномерности опросника и согласованности его шкал. Методике соответствуют высокие показатели согласованности утверждений (PSI): «Личностная устойчивость» — .74; «Социальная устойчивость» — .71, и отсутствует статистическое смещение, что говорит о том, что шкалы опросника действительно измеряют показатели устойчивости и методика отвечает исследовательской цели. Кроме того, анализ статистической модели демонстрирует высокие показатели по индексам RMSEA — .059 и RMSR — .55. Параллельная валидность опросника была подтверждена в исследованиях, отражающих прямую корреляцию шкал с показателями самооценки и принятия себя (Daigneault et al., 2013), а также обратную корреляцию — с показателями ПТСР (Zahradnik et al., 2010) и психологической травмы (Collin-Vezina et al., 2011).

Таким образом, методика измерения устойчивости является валидным инструментом, обладающим высокой согласованностью шкал и апробированным на широкой международной выборке. Опросник позволяет проводить эффективную диагностику способности человека выявлять (лично и при поддержке социального окружения) необходимые для него ресурсы, поддерживая таким образом его физическое и психологическое благополучие.

Адаптация методики на русском языке

Русскоязычная версия представляет собой перевод итогового англоязычного руководства (Resilience Research Centre, 2018).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 328, N ср. + ст. шк. = 343, N общ. = 671). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.825 – 0.943).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами иных методик. Значимая отрицательная корреляция с методикой Ахенбаха: шкалы Проблемы интернализации (-0.386, $P < 0.01$) и Проблемы экстернализации (-0.294, $P < 0.01$); положительные значимые корреляции с рисуночной диагностикой субъективного благополучия ребенка-мигранта (общий показатель субъективного благополучия) (0.510, $P < 0.01$) и Шкалой психологического благополучия Уорик–Эдинбург (0.612, $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Детский тест психологической устойчивости» при диагностике детей — иностранных граждан

Приложение 7. Бланк методики

Для детей

Прочитай данные утверждения и отметь, насколько каждое из них про тебя. Выбери в каждом утверждении наиболее подходящий вариант и обведи в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1	Я умею дружить с другими людьми	1	2	3	4	5
2	Для меня важно получать хорошие оценки в школе	1	2	3	4	5
3	Я знаю, как вести себя с людьми в разных ситуациях (например, в детском саду, в школе, дома, в парке, в цирке)	1	2	3	4	5
4	Я чувствую, что мои родители/опекуны заботятся обо мне	1	2	3	4	5
5	Мои родители/опекуны много знают обо мне	1	2	3	4	5
6	Если я голоден, то еды вполне хватает, чтобы я был сыт	1	2	3	4	5
7	Другим детям нравится со мной играть	1	2	3	4	5
8	Я говорю со своей семьей/опекунами о том, как я себя чувствую (например, если мне радостно или страшно)	1	2	3	4	5
9	Я чувствую, что в трудной ситуации мои друзья будут за меня	1	2	3	4	5
10	Я являюсь частью группы (в детском саду, школе или кружках)	1	2	3	4	5

11	Мои родители/опекуны всегда поддержат меня, когда мне сложно что-то сделать или если мне плохо	1	2	3	4	5
12	Мои друзья всегда поддержат меня, когда мне сложно что-то сделать или если мне плохо	1	2	3	4	5
13	Ко мне относятся справедливо	1	2	3	4	5
14	У меня есть возможность показать, что я много могу делать сам	1	2	3	4	5
15	Мне безопасно рядом с моей семьей / опекунами	1	2	3	4	5
16	У меня есть возможность научиться многим вещам, которые мне помогут, когда я вырасту (например, как готовить еду, или работать, или как помочь другим)	1	2	3	4	5
17	Мне нравится, когда мы с моей семьей / опекунами отмечаем разные праздники, и у нас есть культурные традиции, о которых я знаю	1	2	3	4	5

Для подростков

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к Вам. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий для Вас вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№ п/п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1	Я умею ладить с окружающими людьми	1	2	3	4	5
2	Для меня важно получить образование	1	2	3	4	5
3	Я знаю, как вести себя с людьми в разных ситуациях	1	2	3	4	5
4	Мои родители/опекуны действительно заботятся обо мне	1	2	3	4	5
5	Мои родители/опекуны много знают обо мне	1	2	3	4	5
6	Если я голоден, то еды вполне хватает, чтобы наесться	1	2	3	4	5
7	Людям нравится проводить со мной время	1	2	3	4	5
8	Я говорю со своей семьей / опекунами о том, как я себя чувствую	1	2	3	4	5
9	Я чувствую поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
10	Я чувствую себя частью школьного сообщества	1	2	3	4	5
11	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моей семьи / опекунов	1	2	3	4	5

12	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моих друзей	1	2	3	4	5
13	В обществе ко мне относятся справедливо	1	2	3	4	5
14	У меня есть возможность показать другим, что я могу вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15	Я чувствую себя в безопасности рядом с моей семьей / опекунами	1	2	3	4	5
16	У меня есть возможность развить навыки, которые пригодятся мне в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17	Мне нравятся культурные и семейные традиции моей семьи / опекунов	1	2	3	4	5

Для информированного лица о подростках

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к _____. Данные утверждения помогут лучше понять, как он/она ведет себя в разных жизненных обстоятельствах. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№ п/п	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен , в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Подросток умеет ладить с окружающими людьми	1	2	3	4	5
2	Для подростка важно получить образование	1	2	3	4	5
3	Подросток знает, как вести себя с людьми в разных ситуациях	1	2	3	4	5
4	Вы (или родители/опекуны) действительно заботитесь о подростке	1	2	3	4	5
5	Вы (или родители/опекуны) много знаете о подростке	1	2	3	4	5
6	Если подросток голоден, то еды вполне хватает, чтобы наесться	1	2	3	4	5
7	Вам кажется, что людям нравится проводить время в обществе подростка	1	2	3	4	5
8	Подросток говорит с Вами или своей семьей / опекунами о том, как он себя чувствует	1	2	3	4	5
9	Вам кажется, что подросток чувствует поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
10	Вам кажется, что подросток чувствует себя частью школьного сообщества	1	2	3	4	5
11	В сложной ситуации подросток может рассчитывать на Вашу	1	2	3	4	5

	поддержку / поддержку своей семьи / опекунов					
12	Вам кажется, что в сложной ситуации подросток может рассчитывать на поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
13	Вам кажется, что в обществе к подростку относятся справедливо	1	2	3	4	5
14	У подростка есть возможность показать другим, что он может вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15	Вам кажется, что подросток чувствует себя в безопасности рядом с Вами (своей семьей / опекунами)	1	2	3	4	5
16	У подростка есть возможность развить навыки, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17	Подростку нравятся культурные и семейные традиции его семьи/опекунов	1	2	3	4	5

8. Шкала социального избегания и дистресса

Описание методики

Шкала социального избегания и дистресса (*SADS*) — тест, разработанный для измерения социальной тревожности. Методика оценивает склонность человека испытывать дискомфорт в ситуациях социального взаимодействия, а также его стремление избегать социальных контактов в целом (*Клименкова, 2017*).

Тест состоит из 28 утверждений, которые позволяют оценить два связанных компонента социальной тревожности: социальный дистресс и социальное избегание. Уровень социального дистресса показывает, в какой степени человек воспринимает ситуации общения как дискомфортные и напряженные. Степень социального избегания демонстрирует, как часто человек реализует стратегию отказа от общения с целью защититься от дистресса. Методику рекомендуется использовать для анализа социальной тревожности подростков.

Трудно переоценить значимость исследования социальной тревожности и социального избегания при работе с детьми с миграционным опытом. Попадание в новую социальную ситуацию с социальными нормами, отличными от привычных, зачастую чревато социальной дезадаптацией, дистрессом и стремлением снизить количество травмирующих социальных контактов. Именно эта сфера и является основной областью применения *SADS*.

Проведение методики

На заполнение *SADS* требуется около 15 минут. Тестирование можно проводить как индивидуально, так и коллективно. Участники получают бланки с утверждениями, каждое из которых необходимо оценить как «верное» или «неверное» (см. *Приложение 8*). Затем исследователь, используя ключ, подсчитывает общий балл по методике.

Часть утверждений теста — «прямые»: если участник оценивает их как «верные», то каждый такой ответ приравнивается к 1 баллу. Часть утверждений «перевернута»: если участник оценивает их как «неверные», то каждый такой ответ приравнивается к 1 баллу.

«Прямые» утверждения: 2, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 26.

«Перевернутые» утверждения: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 25, 27, 28.

По данным полученным на выборке российских подростков (*Холмогорова, 2017*) делается следующий вывод об уровне социальной тревожности ученика:

- низкая социальная тревожность — от 0 до 3 баллов;

- средняя социальная тревожность — от 4 до 15 баллов;
- высокая социальная тревожность — выше 15 баллов.

Ученики с низким уровнем социальной тревожности могут считаться более адаптивными и социально вовлеченными. Однако некоторые исследования показывают, что такие дети нередко испытывают потребность в социальном контроле и доминировании, а также в ряде ситуаций сопротивляются просоциальной деятельности (Geist, 1982). Ученики с высоким уровнем социальной тревожности склонны к снижению количества социальных контактов: они зачастую испытывают дискомфорт в ситуациях внешней оценки и стремятся избежать неодобрения окружающих.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы, в целом совпадающие с нормативам, полученными на выборке детей без миграционного опыта.

Таблица 15

**Пересмотренные критерии оценки по шкале
на выборке несовершеннолетних детей — иностранных граждан в
России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=301)
Ниже среднего	<3.3
Средний	3.3 – 15.18
Выше среднего	>15.18

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Впервые шкала SADS была использована и описана в 1969 году Д. Уотсоном и Р. Фрэндом. Авторы шкалы на основе исследовательских данных, полученных на выборке из 297 учащихся колледжей, установили средние показатели по SADS: 11.2 для девушек и 8.24 для юношей. Исследование

продемонстрировало высокий уровень внутренней надежности методики (Watson, 1969). В группе взрослых участников (265 человек, обратившихся за помощью по поводу тревожного расстройства) надежность методики также была подтверждена, а средние показатели социальной тревожности составили 14.3 для мужчин и 14.9 для женщин (Oei, 1991). Другие исследователи подтвердили валидность методики: показатели по *SADS* у участников с социальными нарушениями выше, чем показатели участников с другими тревожными расстройствами (Turner, 1987).

Дальнейшие исследования выявили возможности методики дифференцировать участников с различными тревожными расстройствами. В группе людей с социальными тревожными расстройствами были зафиксированы существенно более высокие показатели по сравнению с результатами пациентов с тревожными расстройствами других типов или паническим расстройством (Oei, 1991).

Подтверждение экспериментальной валидности *SADS* было получено также при обследовании студентов. Например, студенты с высокими показателями по шкале демонстрировали тенденцию к избегающему поведению. Они существенно меньше, чем участники контрольной группы, были заинтересованы в повторном участии в эксперименте, особенно если он проходил в условиях групповой дискуссии (Antony, 2001). Было доказано, что люди с высокими показателями по *SADS* имели тенденцию воспринимать мимическую экспрессию как негативную (Winton, 1995). Показатели *SADS* значимо коррелировали с показателями повышенной чувствительности к публичному вниманию, тревогой, страхом социального оценивания и в меньшей степени — с тревогой в сфере достижений (Herbert, 2014). В группах участников с разнообразными тревожными расстройствами показатели шкалы продемонстрировали умеренно выраженную, но достоверную корреляцию с уровнями тревожности и депрессивности (Cox, 1998; Turner, 1987).

Адаптация методики на русском языке

В России *SADS* была апробирована и валидизирована на разных выборках. Е.Н. Клименкова и А.Б. Холмогорова описывают исследование, проведенное с участием 246 подростков — учащихся московских школ и колледжей. Его результаты доказывают высокую внутреннюю согласованность методики, а также связь общего показателя социального избегания и дистресса с тревожностью и депрессией. Авторы отмечают, что нормальные значения общего показателя социального избегания и дистресса лежат в интервале от 4 до 15 баллов (Холмогорова, 2017).

Также была проведена апробация шкалы социального избегания и дистресса на взрослой популяционной выборке (Холмогорова, 2015). В исследовании приняли участие 1 666 человек от 18 до 50 лет. Результаты свидетельствуют о надежности и внутренней согласованности методики. Проверка конструктивной

валидности проводилась с использованием опросника выраженности психопатологической симптоматики и показала высокую конвергентную валидность *SADS*. Также отмечена высокая устойчивость результатов теста во времени.

Исследование Т.С. Павловой и А.Б. Холмогоровой, проведенное на выборке из 237 студентов 1–3-го курсов, показывает, что участники с высоким уровнем социальной тревожности имеют высокие показатели враждебности и перфекционизма (Холмогорова, 2011). Авторы также отмечают связь избегающего и зависимого типов личностных установок с большинством параметров социальной тревожности. Исследование Т.С. Павловой, проведенное на выборке из 247 подростков от 12 до 16 лет, выявило связь некоторых копинг-стратегий — в частности, стратегии «самообвинения» и «поиска виновных» — с показателем общей тревожности (Павлова, 2013).

В своем диссертационном исследовании Павлова также отмечает отсутствие статистически значимых различий по уровню социальной тревожности между подростками 7–8-х и 9–10-х классов (Павлова, 2014). Автор приводит данные, подтверждающие, что в группе подростков с высоким уровнем социальной тревожности симптомы депрессии значительно более выражены, чем в группах с низким и средним уровнем. Подчеркивается факт, что в группе с высокой социальной тревожностью показатели суицидальной направленности намного превышают таковые в группах со средней и низкой социальной тревожностью.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. + ст. шк. = 301). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.87).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: отрицательная значимая корреляция с детским тестом психологической устойчивости (-0.39 , $P < 0.01$), положительная корреляция с показателем тревожность – депрессивность опросника Ахенбаха (0.412 , $P < 0.01$), с уровнем депрессии Опросника депрессивности (0.456 , $P < 0.01$) и с опросником социокультурной дезадаптации (0.426 , $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Шкала социального избегания и дистресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 8. Бланк методики

Фамилия, имя _____ Пол _____ Возраст _____ Дата _____

Пожалуйста, изучите приведенные на этом листе утверждения и ответьте, насколько верно каждое утверждение для Вас. Обведите кружком В — для ответа «верно» или Н — для ответа «неверно».

№	Утверждение	Верно	Неверно
1	Я чувствую себя спокойно даже в ранее незнакомых социальных ситуациях	В	Н
2	Я стараюсь избегать ситуаций, в которых я вынужден быть очень общительным	В	Н
3	Мне легко чувствовать себя спокойно с незнакомыми людьми	В	Н
4	Я не стремлюсь избегать людей	В	Н
5	Ситуации общения часто кажутся мне очень мучительными	В	Н
6	Обычно я чувствую себя вполне спокойно и комфортно в ситуациях общения	В	Н
7	Обычно мне легко вести беседу с человеком противоположного пола	В	Н
8	Я стараюсь избегать разговоров с людьми до тех пор, пока не узнаю их хорошо	В	Н
9	Если мне приходится знакомиться с новыми людьми, я, как правило, охотно делаю это	В	Н
10	Я часто нервничаю или испытываю напряжение на обычных мероприятиях с участием представителей обоих полов	В	Н
11	Я обычно нервничаю в контактах с людьми до тех пор, пока не узнаю их достаточно хорошо	В	Н
12	Когда я нахожусь в группе людей, я, как правило, чувствую себя спокойно	В	Н
13	Мне часто хочется удалиться от людей	В	Н
14	Я чувствую себя некомфортно в группе незнакомых мне людей	В	Н
15	Когда я встречаюсь с кем-то впервые, я обычно чувствую себя спокойно	В	Н
16	Необходимость представляться людям делает меня напряженным и нервным	В	Н
17	Я легко могу войти в комнату, даже если она наполнена незнакомыми людьми	В	Н
18	Я бы постарался избегать вхождения в большую группу людей или присоединения к ней	В	Н
19	Я охотно вступаю в разговор, если люди старше меня по положению хотят поговорить со мной	В	Н
20	Я часто ощущаю себя на пределе возможностей, когда нахожусь в группе людей	В	Н
21	Я стремлюсь избегать людей	В	Н
22	Я не стремлюсь вступать в разговор с людьми на вечеринках или других публичных мероприятиях	В	Н

23	Мне редко удастся чувствовать себя хорошо в большой группе людей	В	Н
24	Мне часто приходится изобретать предлоги, чтобы избежать встреч с людьми	В	Н
25	Я иногда беру на себя ответственность представить людей друг другу	В	Н
26	Я стараюсь избегать формальных публичных мероприятий	В	Н
27	Я, как правило, принимаю участие во всех обязательных для меня публичных мероприятиях	В	Н
28	Я чувствую себя легко с другими людьми	В	Н

9. Опросник депрессивности

Описание методики

Опросник *CES-D* (*Center of Epidemiological Studies of USA-Depression*) предназначен для скринингового выявления депрессивного расстройства.

Данная методика была разработана в 1977 г. в США Ленор Соьер Радлоф (*Radloff, 1977*). Сегодня это наиболее часто используемый в мире инструмент для эпидемиологических исследований депрессии. Несомненным достоинством опросника является простота использования: процедура заполнения занимает 5–10 минут, все вопросы сформулированы понятным образом.

Опросник состоит из 20 утверждений, касающихся эмоционального состояния, уровня активности и самочувствия опрашиваемых. Вопросы включают четыре категории: соматические симптомы (7 пунктов), депрессивные аффекты (7 пунктов), позитивные аффекты (4 пункта) и межличностные отношения (2 пункта).

Варианты ответов отражают субъективную оценку частоты симптомов депрессии и ранжированы по психометрической шкале Лайкерта с четырьмя градациями: от 0 (симптом обнаруживается очень редко или вообще никогда) до 3 (симптом присутствует постоянно). Общий балл может варьироваться в пределах от 0 до 60.

Методика позволяет предположить наличие и текущий уровень депрессии: 0–17 баллов — норма; 18–26 баллов — легкая форма депрессии; 27–30 баллов — средней тяжести; 31 балл и выше — тяжелая.

Эти результаты, однако, не могут быть использованы для постановки диагноза (что требует проведения оценочного интервью опытным врачом и желательно с ключевыми информантами). Также методика не выявляет биполярное расстройство, симптомы которого в депрессивной фазе совпадают с симптомами униполярной депрессии.

Поэтому методика используется главным образом в целях скрининга среди людей из группы риска или для оценки реакции человека на лечение через определенное время.

Предполагается возможность использовать опросник для работы с подростками начиная с 10–11 лет.

Проведение методики

Опрашиваемый получает бланк с набором из 20 утверждений, касающихся настроения и поведения в течение последней недели, с заданием оценить

частоту их проявления: лишь изредка или никогда (меньше 1 дня); редко (1–2 дня); часто (3–4 дня); постоянно (5–7 дней) — и отметить галочкой на бланке (см. Приложение 9).

Психолог подсчитывает баллы для каждого участника.

Прямые вопросы: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20. Обработываются следующим образом:

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
0	1	2	3

Обратные вопросы: 4, 8, 12, 16. Обработываются так:

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
3	2	1	0

В оригинальной версии опросника сумма баллов сравнивается с ключом, где сумма от 0 до 17 является нормой, сумма от 18 до 26 предполагает наличие легкой формы депрессии, 27–30 баллов — депрессии средней тяжести, от 31 балла и выше — тяжелой депрессии. Следует подчеркнуть, что нет сведений о репрезентативности данных норм для подростков, поэтому ориентироваться на них не рекомендуется. также отметим, что даже при их использовании, данные результаты не являются клиническим диагнозом, это лишь повод обратиться к квалифицированному специалисту (к врачу-психиатру).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=311)
Ниже среднего	<7.17
Средний	7.17 – 25.07
Выше среднего	>25.07

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Очевидно, что, если результаты ребенка по данному опроснику выше среднего, это является основанием для индивидуальной психологической работы и обращения за дополнительной консультацией к клиническому психологу и/или психиатру.

Психометрические характеристики методики

Методика *CES-D* прошла масштабное тестирование в США, где проводилась в несколько этапов: с октября 1971 по июль 1974 года. В результате анализа данных было обнаружено, что *CES-D* имеет очень высокую внутреннюю согласованность (коэффициент альфа Кронбаха $<.84$) и адекватную надежность повторного тестирования ($r = 0,45-0,70$). Конструктивная валидность была продемонстрирована различиями между взрослыми в общей популяции и стационарными пациентами с психическими заболеваниями, а также на примерах корреляций с показателями других опросников и клинических оценок депрессии и, кроме того, по взаимосвязям с другими переменными. Надежность, валидность и факторная структура схожи по широкому спектру демографических характеристик в тестируемых выборках генеральной совокупности.

Возраст, пол, семейное положение, род занятий не оказали существенного влияния на общий балл *CES-D*; некоторое различие было обнаружено в зависимости от степени тяжести депрессии, что потребовало дальнейших исследований.

CES-D показал хорошую надежность (коэффициент альфа Кронбаха = $.70-.95$, $r_{\text{test-retest}} = 0,71-0,85$) и хорошую валидность в разных странах (Arbona et al., 2017; Chin et al., 2015).

Четыре отдельных метаанализа на основе исследований факторного анализа *CES-D*, проведенных в 2006 году Шафером (*Shafer, 2006*), в которых приняли участие в общей сложности 22 000 человек, подтвердили, что исходная четырехфакторная структура является наиболее подходящей.

Метаанализ, проведенный Кимом, обнаружил, что четырехфакторная структура *CES-D* не подходит для азиатских участников. Это исследование показало, что этнические и культурные особенности могут приводить к различным структурам факторов методики *CES-D* (*Skriner, 2014*). Понимание слов или культурного своеобразия может играть важную роль в различных модельных структурах. Кроме того, большое значение имеет протестированная популяция.

Изначально опросник *CES-D* был предназначен для взрослого населения от 18 лет, но были исследования с участием подростков. Хорошим примером может служить кросс-культурное исследование школьников в Куала-Лумпуре (*Mazlan, Ahmad, 2013; Sarbhan Singh et al., 2021*).

Адаптация методики на русском языке

Апробация русской версии опросника *CES-D* проводилась А.В. Андрющенко, М.Ю. Дробижев и А.В. Добровольским (*Андрющенко, Дробижев, Добровольский, 2003*). Анализ соотношения чувствительности, специфичности, прогностической ценности положительного и отрицательного результатов позволил выявить оптимальные точки разделения, обеспечивающие четкое отграничение пациентов с депрессивным состоянием от остальных больных: для *CES-D* это сумма баллов >18 . Таким образом, по результатам данного исследования все три шкалы могут быть рекомендованы для первичной (скрининговой) диагностики депрессий у больных общемедицинской сети.

В общемедицинской практике опросник нередко используется для выявления депрессии и когнитивных искажений у кардиологических больных (*Каскаева и др., 2013*), а также для выявления депрессии у самих медработников и студентов медицинских вузов. В исследовании по обнаружению тревожно-депрессивных расстройств у работников здравоохранения Смоленска (*Семионенкова, 2011*) использовались две шкалы: *CES-D* и *HADS*. При их сравнении корреляции обнаружено не было ($r = 0,67$, $p = 0,07$), но использование обеих шкал давало оптимальный результат.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 197, N ст. шк. = 111, N общ. = 308). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.87).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующими методик: значимая отрицательная корреляция с детским тестом психологической устойчивости (-0.35 , $P < 0.01$), положительная корреляция с показателем тревожность – депрессивность / Ахенбах (0.39 , $P < 0.01$), также положительная корреляция со шкалой социального избегания – дистресса (0.456 , $P < 0.01$) и с опросником социокультурной дезадаптации (0.354 , $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Шкала социального избегания и дистресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 9. Бланк методики

Ниже следует перечень того, как Вы могли бы себя чувствовать или вести себя. Пожалуйста, отметьте, как часто Вы себя чувствовали или вели себя таким образом в течение последней недели: лишь изредка или никогда (меньше 1 дня), редко (1–2 дня), часто (3–4 дня), большую часть времени или постоянно (5–7 дней).

№	В течение последней недели	Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
1.	Я был/а обеспокоен/а по поводу тех вещей, которые обычно не вызывают беспокойства	0	1	2	3
2.	Я не хотел/а есть, у меня пропал аппетит	0	1	2	3
3.	Я не мог / не могла освободиться от грусти / грустных мыслей, несмотря на участие/поддержку семьи или друзей	0	1	2	3
4.	Я чувствовал/а, что я не хуже других людей	0	1	2	3
5.	У меня были проблемы с концентрацией на том, что я делал/а	0	1	2	3
6.	У меня депрессивное настроение	0	1	2	3
7.	Я чувствовал/а, что мне надо было приложить больше усилий, чтобы что-либо сделать	0	1	2	3
8.	Я не сомневался/лась в моем будущем	0	1	2	3
9.	Я думал/а, что моя жизнь не сложилась / не удалась	0	1	2	3
10.	Я испытывал/а страх	0	1	2	3
11.	Я хуже спал/а	0	1	2	3
12.	Я был/а счастлив/а	0	1	2	3
13.	Я разговаривал/а меньше, чем обычно	0	1	2	3
14.	Я чувствовал/а себя одиноким/ой	0	1	2	3
15.	Люди были недружелюбны	0	1	2	3
16.	Я наслаждался/лась жизнью	0	1	2	3

17.	У меня были периоды, когда я плакал/а	0	1	2	3
18.	Я чувствовал/а себя печальным/ой, грустным/ой	0	1	2	3
19.	Я чувствовал/а, что люди меня не любят	0	1	2	3
20.	Я не мог / не могла заставить себя что-то делать	0	1	2	3

10. Шкала отношения к школе

Описание методики

Шкала отношения к школе (*Subjective scholastic value scale, SESSW*) разработана коллективом психологов из университета Дортмунда, Германия (Steinmayr and Spinath, 2010). Предназначена для детей школьного возраста. Представляет собой девять утверждений, которые распределяются по трем пятибалльным шкалам: внутренние ценности, полезность и личная важность (Eccles, 1995).

Ниже представлено более подробное описание шкал, каждая из которых состоит из трех вопросов.

- Первая шкала измеряет субъективно оцениваемый уровень ценности школы для испытуемого.
- Вторая шкала измеряет субъективно оцениваемый уровень полезности знаний, получаемых в школе, для ребенка в будущем.
- Третья шкала измеряет степень личной важности успешной учебы.

Результатом проведения методики является оценка как уровня мотивации, так и общего отношения к школе.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику самостоятельно ответить на девять утверждений (см. Приложение 10). Респондент выбирает наиболее подходящий для него вариант ответа на утверждение по пятибалльной шкале, где 0 — «совсем не согласен», а 4 — «полностью согласен». Баллы суммируются.

Психометрические характеристики методики

Авторы методики ставили перед собой задачу создать валидный и надежный инструмент определения уровня внутренней школьной мотивации и отношения к школе (Steinmayr and Spinath, 2010). Методологическим основанием для разработки SESSW стало исследование Экклса и Вигфилда: *In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescent Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs* (Eccles and Wigfield, 1995).

Исследование, направленное на выявление взаимосвязей и зависимостей во внутренней мотивационной структуре подростков, длилось два года (N = 707 для исследования первого года, N = 545 для второго; 5–11-е классы по немецкой системе школьного образования, то есть 10–17 лет). Испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящий для них ответ по семибалльной шкале от 1 до 7 на 29 вопросов/утверждений. Вопросы были определены по результатам эксплораторного факторного анализа.

Вопросы были сгруппированы в соответствующие блоки (внутренняя ценность задач, самооценка успеваемости и школьных достижений, восприятие сложности задач). Результаты конфирматорного факторного

анализа показали, в том числе, что ожидания, связанные с достижением целей, разделены на три фактора субъективной ценности задач (заинтересованность, важность, полезность). Также были выявлены фактор ожидания/способности и два фактора сложности задачи. Ценность задач и восприятие собственных способностей находятся в прямой зависимости друг от друга и, напротив, отрицательно коррелируют с восприятием сложности задачи.

Утверждения, сформировавшие блок самооценки успеваемости и школьных достижений, показали наибольшую внутреннюю согласованность (коэффициент альфа Кронбаха .92).

В *SESSW* вошли 9 вопросов, сгруппированные по трем темам.

Intrinsic values:

- “I like school”
- “I enjoy doing things in school”
- “I find school in general interesting”

Utility:

- “How useful is what you learn in school in general?”
- “School/math/German will be useful in my future”
- “The things I learn in school will be of use in my future life”

Personal importance:

- “Being good at school is important to me,”
- “To be good at school means a lot to me,”
- “Attainment in school is important to me”

В пилотном исследовании внутренняя согласованность для всех утверждений составила .91.

Корреляционные связи с соответствующими школьными оценками и самооценкой способностей подтвердили конвергентную и дискриминантную валидность инструмента. Кроме того, второе исследование (N = 243, 11 класс) показало относительную важность субъективных ценностей как предикторов выбора школьных предметов (*Steinmayr et al., 2019*).

Сегодня *SESSW* — общепринятый в Германии инструмент для определения отношения старшеклассников к школе, внутренней мотивации и уровня их притязаний.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

Шкала	Мальчики (N=196)			Девочки (N=144)		
	Ниже среднег о	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Шкала отношения к школе**	< 17.85	17.85 – 34.01	> 34.07	< 21.52	21.52 – 35.18	> 35.18
Внутренние ценности*	< 5.76	5.76 – 11.46	> 11.46	< 6.65	6.65 – 11.93	> 11.93
Полезность*	< 6.34	6.34 – 12.08	> 12.08	< 7.49	7.49 – 12.35	> 12.35
Личная важность**	< 4.86	4.86 – 11.36	> 11.36	< 6.54	6.54 – 11.8	> 11.8

Примечание. Выявлены значимые гендерные различия (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 225, N ст. шк. = 123, N общ. = 348). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха от 0.889 до 0.948).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик: положительная значимая корреляция с Детским тестом психологической устойчивости (0.467, $P < 0.01$), с показателем общей удовлетворенности жизнью ШУДЖИ (0.493, $P < 0.01$) и для методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта — со шкалой поведения в учебной ситуации (0.342, $P < 0.01$) и со шкалой взаимодействия с взрослыми в школе (0.321, $P < 0.01$), что доказывает внешнюю валидность методики «Шкала отношения к школе» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 10. Русский перевод опросника

№ п/п	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1.	<i>Мне нравится школа</i>	1	2	3	4	5
2.	<i>Мне нравится делать что-то в школе</i>	1	2	3	4	5
3.	<i>Я нахожу школу в целом интересной</i>	1	2	3	4	5
4.	<i>То, чему я учусь в школе, в целом полезно</i>	1	2	3	4	5
5.	<i>Учеба в школе будет полезна для меня в будущем</i>	1	2	3	4	5
6.	<i>То, чему я учусь в школе, пригодится в моей будущей жизни</i>	1	2	3	4	5
7.	<i>Для меня важно хорошо учиться в школе</i>	1	2	3	4	5
8.	<i>Быть успешным в школе очень много значит для меня</i>	1	2	3	4	5
9.	<i>Школьные достижения важны для меня</i>	1	2	3	4	5

- Субъективно оцениваемый уровень ценности школы: вопросы 1-3
- Субъективно оцениваемый уровень полезности знаний, получаемых в школе: вопросы 4-6
- Степень личной важности успешной учебы: вопросы 7-9
- Общий показатель: Уровень внутренней школьной мотивации и отношения к школе – сумма всех вопросов

11. Методика оценки социальных навыков ребенка-мигранта

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для скрининговой оценки социальных навыков детей-мигрантов. Применяется в работе с учащимися начальной, средней и старшей школы.

Под социальными навыками понимается «являющееся результатом научения социально приемлемое поведение, которое позволяет взаимодействовать с другими таким образом, чтобы получать позитивную реакцию и избегать негативной» (Bellini, Peters, 2008). Все навыки описаны через характеристику поведения и отражают значимые для образовательной среды ситуации: поведение в классе и в школе, выполнение домашних заданий, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Методика включает три шкалы: поведение в учебной ситуации (6 пунктов), взаимодействие с ровесниками (6 пунктов), взаимодействие со взрослыми в школе (3 пункта). Также методика содержит открытый вопрос.

Проведение методики

Бланк заполняет классный руководитель или педагог, регулярно взаимодействующий с ребенком (см. Приложение 11). Следует прояснить ответ на дополнительный вопрос. Если педагог отмечает какую-либо специфику в поведении ребенка, следует попросить его привести примеры такого поведения и типичных ситуаций.

Для оценивания используется шкала: «практически всегда», «часто», «иногда», «почти никогда». Она переводится в количественные показатели следующим образом: «практически всегда» — 3 балла, «часто» — 2 балла, «иногда» — 1 балл, «почти никогда» — 0 баллов.

Данные методики предполагают количественную и качественную оценку. Результаты по каждой шкале показывают степень сформированности отдельных составляющих социальных навыков. Качественный анализ позволяет выделить ресурсы и проблемные области путем обозначения ситуаций, с которыми ребенок практически не справляется.

Распределение показателей сформированности социальных навыков детей-мигрантов в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики. До появления нормативов ее можно использовать только для получения сравнительных результатов: либо в динамике по одному ребенку, либо для сравнения показателей у детей (групп детей) друг с другом.

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика составлена на основе *School and Community Social Skills Rating Checklist* (Sargent, 1991).

Авторы русскоязычной адаптации уточнили перечень навыков, релевантных для оценки учеников в России, а также провели первичную экспертизу методики. Экспертами выступили два педагога средней общеобразовательной школы. Текст методики был доработан в соответствии с их рекомендациями.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 18

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей иностранных граждан в России**

Поведение в учебной ситуации				
	Начальная школа (N= 324)		Средняя и старшая школа (N=438)	
	Мальчики (N=179)	Девочки (N=145)	Мальчики (N=193)	Девочки (N=145)
Ниже среднего	<1.36	<1.75	<1.55	<1.95
Средний	1.36 – 2.7	1.75 – 2.95	1.55 – 2.85	1.95 – 3.01
Выше среднего	>2.7	>2.95	>2.85	>3.01
Взаимодействие с ровесниками				
Ниже среднего	<1.44	<1.54	<1.63	<1.62
Средний	1.44 – 2.6	1.54 – 2.72	1.63 – 2.75	1.62 – 2.82
Выше среднего	>2.6	>2.72	>2.75	>2.82

<i>Взаимодействие с взрослыми в школе</i>				
Ниже среднего	<1.54	<1.86	<1.83	<2.01
Средний	1.54 – 2.84	1.86 – 3.08	1.83 – 3.01	2.01 – 3.07
Выше среднего	>2.84	>3.08	>3.01	>3.07

Адаптация методики на русском языке

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 324, N ср. шк. = 218, N ст. шк. = 120, N общ. = 662). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.921/0.818/0.814).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со следующими шкалами иных методик ($p < 0.01$).

Таблица 19

Шкалы методик стандартизации	<i>МОСН- Поведение в учебной ситуации</i>	<i>МОСН- Взаимодействие с ровесниками</i>	<i>МОСН- Взаимодействие с взрослыми в школе</i>
Социальные трудности /Ахенбах	-0.545	-0.428	-0.398
Школа / ШУДЖИ	0.396	0.296	0.388
Учителя /ШУДЖИ	0.410	0.331	0.406
Друзья /ШУДЖИ	0.302	0.349	0.293
Социальная устойчивость /Детский тест психологической устойчивости	0.227	0.204	0.258
Шкала отношения к школе	0.342	0.184	0.321

Указанные корреляции подтверждают внешнюю валидность «Методики оценки социальных навыков ребенка-мигранта» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 11. Бланк методики

Укажите фамилию и имя ребенка:

Пожалуйста, отметьте, насколько нижеперечисленные действия свойственны этому ребенку.

№		Практически всегда	Часто	Иногда	Почти никогда
Поведение в учебной ситуации					
1	Отвечает на вопросы учителя	3	2	1	0
2	Соблюдает правила поведения в классе	3	2	1	0
3	Делает уместные высказывания при опросе или дискуссии на уроке	3	2	1	0
4	Выполняет указания и просьбы учителя	3	2	1	0
5	Самостоятельно работает в соответствии с требованиями учителя	3	2	1	0
6	Выполняет домашнее задание в соответствии с требованиями	3	2	1	0
Взаимодействие с ровесниками					
1	Сотрудничает с одноклассниками при выполнении групповых заданий	3	2	1	0
2	Обращается к ровесникам за помощью	3	2	1	0
3	Поддерживает разговор с ровесниками	3	2	1	0
4	Принимает участие в общих активностях (играх и т.п.) с ровесниками	3	2	1	0
5	Может сказать «нет» или отказать ровесникам	3	2	1	0

6	Выражает гнев и раздражение неагрессивным образом	3	2	1	0
<i>Взаимодействие со взрослыми в школе</i>					
1	Здоровается с учителями и другими сотрудниками школы	3	2	1	0
2	Использует вежливые слова при общении («пожалуйста», «спасибо» и др.)	3	2	1	0
3	Соблюдает требования школьной администрации	3	2	1	0

*Ведет или проявляет себя не так, как другие дети.
В чем именно это проявляется? Приведите примеры.*

12. Социометрический тест

Описание методики

Социометрический тест (социометрия) — метод исследования структуры межличностных отношений в малой социальной группе через изучение взаимных выборов (*Антипина, 1982*). Методика позволяет исследовать установки, оценки, предпочтения и желания людей в отношении других людей или групп. С помощью социометрии можно установить степень аттракции между учениками и выявить статусные отношения в группе: определить, есть ли яркие лидеры, аутсайдеры и отвергаемые участники. Методика применяется с учащимися любого возраста.

Значимым критерием оценки адаптации ребенка-мигранта к образовательным средам является его социометрический статус — наличие у него референтной группы, включающей представителей принимающего населения (*Солдатова, Макачук, Пантелеев, 2008*).

Результаты методики позволяют понять социометрический статус (статусное распределение) учеников в классе:

- «высокостатусные», то есть лидеры, или «звезды»;
- «среднестатусные», к которым в основном относятся положительно;
- «низкостатусные», не пользующиеся популярностью;
- «отвергаемые» классом в целом.

Проведение методики

Социометрия представляет собой письменный опрос, в ходе которого участник должен ответить на два вопроса, демонстрируя свои предпочтения в отношении участников группы (одноклассников). Вопросы задаются в форме, предполагающей в качестве ответа перечисление товарищей по группе. В базовом варианте для школьников социометрия содержит два универсальных вопроса: «Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы хотел(а) оказаться в новом классе?» и «Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты НЕ хотел(а) бы оказаться в новом классе?» (см. *Приложение 12*). Вопрос, требующий совершить отрицательный выбор, позволяет выделить «отвергаемых» членов группы.

Отвечая на каждый вопрос, участник составляет список. Под номером «1» в бланк заносится фамилия члена группы, которого участник выбирает в первую очередь; под номером «2» — фамилия того, кто выбран вторым, и т.д. Психолог должен организовать процедуру таким образом, чтобы каждый участник работал самостоятельно, ни с кем не советуясь и не сверяя свои ответы с ответами окружающих (*Кондратьев, 2007*).

Результаты социометрического теста могут быть представлены в виде социометрической матрицы.

Пример социометрической матрицы

Кто выбирает	Кого выбирают								
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И
Ученик А	*								
Ученик Б		*							
Ученик В			*						
Ученик Г				*					
Ученик Д					*				
Ученик Е						*			
Ученик Ж							*		
Ученик З								*	
Ученик И									*
Суммарное количество положительных выборов									
Суммарное количество отрицательных выборов									
Общий статус									

Матрица заполняется следующим образом:

1. Сначала в ячейки таблицы вносятся положительные выборы участников исследования (в ячейки с фамилиями одноклассников, которых выбрал ученик, ставится знак «+»).

2. Затем в ячейки таблицы вносятся отрицательные выборы участников исследования (по аналогии с положительным выбором, только ставится знак «-»).

3. В графы «Суммарное количество выборов» записывается общее количество положительных и отрицательных выборов, сделанных участниками исследования в отношении каждого ученика.

4. На основании положительных и отрицательных выборов вычисляется общий статус ученика в группе: из количества положительных выборов вычитается количество отрицательных; полученное число и является показателем общего социометрического статуса.

5. На основании этого показателя ученика относят к одной из статусных групп:

- «высокостатусные» — ученики с наибольшим общим статусом в группе, не более 1–2 человек;
- «среднестатусные» — ученики с положительным общим статусом;
- «низкостатусные» — ученики с показателем статуса, равным или близким к нулю;
- «отвергаемые» — ученики с отрицательным показателем статуса.

Необходимо учитывать, что в зависимости от ситуации в классе некоторые ученики могут получить одинаковые показатели общего статуса, однако содержание их будет различаться. Например, ученик может быть причислен к группе «низкостатусных» как потому, что его никто не выбрал, так и потому, что одноклассники выбирали его в равной степени положительно и отрицательно. Чтобы уточнить детали распределения, можно провести дополнительный социометрический анализ структуры класса: учесть приоритетность выборов, а также их взаимность.

Преимущество использования социометрии для исследования социального статуса состоит в привязанности тематики вопросов к актуальной жизни исследуемой группы, а не к специфическому культурному контексту. Именно по этой причине социометрия с равной эффективностью может применяться в группах любого культурного и этнического состава с минимальной коррекцией вопросов теста.

Психометрические характеристики методики

Социометрия была разработана Дж. Л. Морено и первоначально применялась как экспериментальный метод исследования групповых отношений (Морено, 2001). Морено использовал социометрические эксперименты в работе со школьниками и рассматривал их как инструмент для более эффективной организации групповых процессов. Результаты позволяли создать альтернативу директивному стилю управления группой и учесть аттрактивные связи детей друг с другом.

В дальнейшем социометрия была преобразована в отдельную методику, позволяющую получить широкий спектр информации о структуре межличностных отношений в группе. Я.Л. Коломинский, один из первых отечественных психологов, широко применявших методику, использовал социометрию для анализа социального статуса ребенка в системе межличностных отношений, уровня благополучия взаимоотношений, взаимности выборов участников группы, удовлетворенности взаимоотношениями между членами группы, изолированности отдельных участников и устойчивости избирательных эмоциональных отношений (Коломинский, 1984).

Исследования доказали, что группы, характеризующиеся устойчивыми и длительными контактами между участниками, формируются уже в детском

саду, а значит, в дошкольных группах возможно проведение различных модификаций социометрической процедуры (Репина, 1988). В более позднем возрасте статусная структура малых групп сохраняется и также может быть подвергнута анализу с помощью этой методики.

В научных целях социометрический тест традиционно используется для установления взаимосвязей между статусом человека в группе и его поведенческими или когнитивными свойствами (Gifford-Smith, Brownell, 2002). Данные, полученные с помощью социометрического теста, позволяют обнаружить связи между социальным статусом и дезадаптацией в подростковом возрасте (Laird, 2001: выборка исследования — 585 дошкольников, детей младшего школьного возраста и подростков); между социальным статусом и уровнем агрессии (Bukowski, 1985: выборка исследования — 285 школьников с 3-го по 5-й классы); между социальным статусом и способностью к кооперации (Cillessen, 1991: выборка — 648 младших школьников); между социальным статусом и поведенческими проблемами (Dubov, 1988: выборка исследования — 128 школьников с 3-го по 5-й классы).

Так как социометрический тест может применяться в работе с малыми группами любого возраста, объем накопленных данных по его связям с другими психологическими характеристиками огромен. Только в одном метаанализе А.Ф. Ньюкомб приводит данные 41 исследования с суммарной выборкой более 3500 дошкольников, младших школьников и подростков. Автор рассматривает связь социального статуса и 17 психологических характеристик детей, в том числе различных аспектов их когнитивных и социальных способностей (Newcomb, 1993).

Например, для анализа формальных и неформальных связей между учениками к базовому вопросу добавляются еще два: «Кого из одноклассников ты попросил/а бы помочь с выполнением домашнего задания?» и «Кого из одноклассников ты пригласил/а бы на свой день рождения?». Первый вопрос позволяет изучить формальную статусную систему класса, а второй — эмоциональные связи между учениками. Школьник, являющийся «высокостатусным» по формальному признаку, может оказаться «низкостатусным» в структуре эмоциональных отношений.

У методики существует ряд ограничений. Во-первых, социометрический тест не дает достоверных результатов при работе с недавно образованными группами, поскольку социальные связи в таких группах неустойчивы. Не рекомендуется применять социометрию в классах, образованных менее чем за полгода до проведения исследования. Во-вторых, на результаты социометрического теста может оказывать влияние социальная желательность. Именно поэтому психологу необходимо как можно более внимательно следить за тем, чтобы во время исследования участники работали самостоятельно.

Следует также учитывать, что результаты социометрии дают возможность зафиксировать только наличие или отсутствие

привлекательности одного члена группы для другого, не позволяя констатировать мотивы осуществленного выбора. Чтобы получить комплексное представление о причинах выбора или отвержения участников группы (что может быть важно в случае работы с детьми с миграционным опытом), рекомендуется использовать социометрический тест в сочетании с иными инструментами психологической диагностики.

Адаптация методики на русском языке

Методика является инструментом для анализа социальных связей, принятым и в российском психологическом сообществе. Так, социометрический тест используется для установления взаимосвязей между статусной позицией в группе и системами личностных конструкторов (Чернышова, 2012: выборка исследования — 390 студентов первого и третьего курсов); между статусной позицией первоклассника с готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы (Громыко, 2011: выборка исследования — 1382 первоклассника); между социальным статусом и интеграционными процессами в подростковых группах (Васькова, 2013: выборка исследования — 212 подростков).

Методика активно применяется при анализе социальных связей детей с миграционным опытом. Например, исследования Д.А. Александрова, В.В. Барановой и В.А. Иванюшиной, проведенные на выборке из учеников 60 классов Санкт-петербургских школ, демонстрируют большой разброс статусных систем классов, в которых присутствуют дети с миграционным опытом (Александров, 2011). Данные других российских исследований показывают отсутствие жесткой зависимости между миграционным опытом в группе и определенной статусной позицией. Например, в исследовании Е.А. Минаковой статусное распределение среди школьников с миграционным опытом соответствовало таковому у остальных детей (Минакова, 2008).

Приложение 12. Бланк методики

Фамилия, имя _____ Класс _____

Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы хотел/а оказаться в новом классе?

1. _____
2. _____
3. _____

Если ваш класс расформируют, с кем из одноклассников ты бы НЕ хотел/а оказаться в новом классе?

1. _____
2. _____
3. _____

13. Опросник аккультурации для детей и подростков

Описание методики

Методика разработана О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой и предназначена для оценки процесса адаптации к новой культуре — стратегий аккультурации ребенка-мигранта. Применяется с учащимися любого возраста. Для младшей, средней и старшей школы используются отдельные варианты методики. В варианте для начальной школы 8 утверждений (АКК-8), для средней школы — 12 утверждений (АКК-12) и для старшей школы — 28 утверждений (АКК-28).

В методике содержится набор утверждений, которые распределяются по двум шкалам:

- Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды.
- Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества.

Результатом проведения методики является сравнительная оценка:

- а) сохранения ребенком-мигрантом родной культурной среды,
- б) его включенности в принимающее (российское) общество.

Методика позволяет также сделать вывод о предпочтении ребенком-мигрантом одной из четырех стратегий аккультурации.

Интеграция — включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение.

Ассимиляция — постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества вплоть до полного растворения в нем.

Сепарация — полная противоположность ассимиляции: люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами.

Маргинализация — потеря культурной опоры; отсутствие включения в культуру принимающего общества при потере родной культурной среды.

Проведение методики

Учащийся получает бланк с набором утверждений (см. Приложение 13). Бланки для младшей, средней и старшей школы отличаются друг от друга. Каждый опросник состоит из трех частей.

Ребенку предлагается ответить на две группы утверждений. В первой части ребенку нужно оценить, насколько часто он использует родной язык и русский язык в разных ситуациях.

Во второй части ему нужно оценить по пятибалльной шкале от «Никогда» до «Всегда», насколько часто он общается с российскими сверстниками и с теми, кто приехал из его страны/региона.

В третьей части он оценивает степень согласия с утверждениями, касающимися жизни в России и на родине, по шкале от –2 («полностью не согласен») до 2 («полностью согласен»).

Варианты ответов переводятся в баллы согласно таблице 21.

Таблица 21

Баллы, соответствующие вариантам ответов

Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
–2	–1	0	1	2

Обработка результатов опросника осуществляется следующим образом.

Вначале подсчитываются средние баллы по двум основным шкалам:

- сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды — РК (нечетные пункты);
- включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества — ПО (четные пункты).

Далее по сочетанию показателей РК и ПО определяется предпочтение стратегий аккультурации согласно таблице 2.

Показатели, соответствующие стратегиям аккультурации

Стратегия аккультурации	Сохранение родной культурной среды	Включенность в культуру принимающего общества
Интеграция	РК больше 0	ПО больше 0
Ассимиляция	РК меньше 0	ПО больше 0
Сепарация	РК больше 0	ПО меньше 0
Маргинализация	РК меньше 0	ПО меньше 0

В случае если показатели РК и/или ПО равны 0, делается вывод о неопределившейся стратегии аккультурации.

Психолог может провести качественный анализ ответов на конкретные пункты. Например, выяснить, за счет каких аспектов аккультурации обеспечивается выбранная ребенком стратегия аккультурации и, соответственно, что можно предпринять в случае необходимости ее изменения. Кроме того, показатели РК и ПО (диапазон от -2 до $+2$) дают возможность судить, насколько выражена у ребенка предпочитаемая стратегия аккультурации. Так, например, сочетание $РК = -0.5$ и $ПО = -0.5$ говорит о слабо выраженной стратегии маргинализации, в отличие от сочетания $РК = -2$ и $ПО = 2$ (сильно выраженная маргинализация).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 23

Критерии оценки по шкале «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды			
	Младшая школа (N = 331)	Средняя школа (N = 240)	Старшая школа (N = 92)
Ниже среднего	< -0,43	< -0,53	< -0,42
Средний	-0,43 -1,23	-0,53 -1,19	-0,42 -1,24
Выше среднего	> 1,23	> 1,19	> 1,24

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Таблица 24

Критерии оценки по шкале «Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» на выборках несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России

Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества			
	Младшая школа (N = 331)	Средняя школа (N = 242)	Старшая школа (N = 94)
Группа риска	< 0,25	< 0,43	< 0,5

Пограничная группа	0,25 – 0,5	0,43 - 0,86	0,5 - 0,79
Норма	> 0,5	> 0, 86	> 0,79

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики и процесс ее разработки

Методика была разработана посредством интегративного анализа распространенных в настоящее время в международной практике специальных инструментов измерения аккультурации у детей и подростков, применяющихся в разных культурных средах:

- Acculturation questionnaires for children (*Van de Vijver, Helms-Lorenz, Feltzer, 1999*)
- Acculturation scale for China's rural to urban migrant children (*Fang et al., 2017*)
- Acculturation Scale for Mexican-American Children (*Franco, 1983*)
- Acculturation Scale for Vietnamese Adolescents (ASVA) (*Nguyen, von Eye, 2002*)
- Acculturation, Habits, and Interests Multicultural Scale for Adolescents (AHIMSA) (*Unger et al., 2002*)
- Bicultural Youth Acculturation Questionnaire (*Kukaswadia et al., 2016*)
- Brief Acculturation Rating Scale for Mexican Americans–II (ARSMA-II) (*Bauman, 2005*)
- Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C) (*Frankenberg, Bongard, 2013*)
- Societal, Attitudinal, Familial and Environmental Acculturative Stress Scale (SAFE) (*Chavez et al., 1997*)

В результате обобщения всех параметров, измеряемых в данных опросниках, были выделены четыре сферы аккультурации:

А. Сфера языкового поведения, в которую включены измерения, как ребенок использует родной язык и язык принимающего общества для разных задач: повседневной коммуникации (онлайн и офлайн), мышления, потребления разного рода контента (текстового, аудио, видео).

Б. Сфера повседневного общения, в которую включены измерения качества и интенсивности общения с представителями родной для ребенка культуры и принимающего общества (одноклассники, сверстники, друзья и др.).

В. Сфера повседневной культуры, в которую включены измерения отношения ребенка-мигранта к разным сферам повседневной жизни на родине и в стране иммиграции (пища, климат, обычаи, праздники, шутки и юмор и др.).

Г. Сфера символической аккультурации, в которую включены измерения субъективного значения символически нагруженных социальных практик (спортивные достижения, национальные песни и пр.).

При этом в разных опросниках используются три типа различных вопросов. Первый тип: ребенка-мигранта спрашивают об отношении к той или иной сфере аккультурации. Второй тип: ребенку предлагают оценить его реальное поведение. Третий тип: нужно ответить на вопрос о своих планах.

Пример трех вариантов формулировок применительно к одному вопросу:

1. *Мне нравится музыка, которую слушают у меня на родине.*
2. *Я много слушаю музыку моей родины.*
3. *В будущем я собираюсь слушать только музыку моей родины.*

При конструировании опросника авторы исходили из следующих положений. Во-первых, в опросник должны быть включены пункты, измеряющие все выделенные сферы аккультурации. Во-вторых, вопросы должны быть сфокусированы преимущественно на оценке реального поведения. В-третьих, для каждого возраста должны быть отобраны вопросы — маркеры аккультурации, наиболее релевантные психологическим возрастным особенностям.

Методика изначально разработана под использование в русскоязычном контексте, поэтому не требует специальной лингвистической адаптации.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Так как для каждого уровня образования методика имеет свой набор утверждений/шкал, представляем описание для каждого уровня отдельно.

Для начальной школы (N=327) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.704).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Для субшкалы «Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» обнаружена отрицательная корреляция с «Маргинализацией» / Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации» (-0.400, $P < 0.01$). Положительные корреляции обнаружены с тестом психологической устойчивости (0.415, $P < 0.01$), общей удовлетворенности жизнью школьника

(0.380, $P < 0.01$), с рисуночной диагностикой субъективного благополучия ребенка-мигранта (0.360, $P < 0.01$).

Для средней школы ($N=215$) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.811).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Шкала включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества отрицательно связана с социокультурной дезадаптацией (-0.386 , $P < 0.01$) и с проблемой интернализации /Ахенбах (-0.240 , $P < 0.01$).

Для старшей школы ($N=94$) шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.916).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Для субшкалы «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» выявлена отрицательная корреляция с гражданской российской идентичностью (-0.379 , $P < 0.01$) и положительная – с идентичностью со страной исхода (родиной) (0.540 , $P < 0.01$). Для субшкалы «включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества» выявлена отрицательная корреляция с социокультурной дезадаптацией (-0.439 , $P < 0.01$) и положительная корреляция с гражданской российской идентичностью (0.550 , $P < 0.01$).

Приведенные значения доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 13. Бланки методики

Бланк методики для начальной школы

Заполняется учащимся или психологом в беседе с ребенком

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
1	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2
4	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
-2	-1	0	1	2



№	Утверждения	Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
5	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
6	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
7	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
8	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2

Бланк методики для средней школы

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
1	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Ватсап и др.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
4	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Ватсап и др.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
5	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2
6	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты общаешься с российскими сверстниками и приехавшими из твоей страны/региона.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
7	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона (или живущими там сейчас)	-2	-1	0	1	2
8	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

№	Утверждения	Полностью НЕ согласен	Скорее НЕ согласен	В чем-то согласен,	Скорее согласен	Полностью согласен

				<i>в чем-то нет</i>		
9	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
10	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
11	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
12	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2
13	Я хорошо понимаю шутки и юмор на моем родном языке	-2	-1	0	1	2
14	Я хорошо понимаю шутки и юмор на русском языке	-2	-1	0	1	2

Бланк методики старшая школа

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты используешь родной язык и русский язык в разных ситуациях.

№	Утверждения	<i>Никогда</i>	<i>Редко</i>	<i>Время от времени</i>	<i>Часто</i>	<i>Всегда</i>
1.	Я говорю дома на родном языке	-2	-1	0	1	2
2.	Я говорю дома на русском языке	-2	-1	0	1	2
3.	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
4.	Я пишу в мессенджерах (СМС, ВК, Вотсап и др.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
5.	Я думаю на родном языке	-2	-1	0	1	2
6.	Я думаю на русском языке	-2	-1	0	1	2
7.	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на родном языке	-2	-1	0	1	2

8.	Я смотрю ТВ, видео в интернете и др. на русском языке	-2	-1	0	1	2
9.	Я читаю (книги, посты в соцсетях и пр.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
10.	Я читаю (книги, посты в соцсетях и пр.) на русском языке	-2	-1	0	1	2
11.	Я слушаю (музыку, аудиокниги, подкасты и пр.) на родном языке	-2	-1	0	1	2
12.	Я слушаю (музыку, аудиокниги, подкасты и пр.) на русском языке	-2	-1	0	1	2

Оцени по шкале от -2 «Никогда» до +2 «Всегда», насколько часто ты общаешься с российскими сверстниками и приехавшими из твоей страны/региона.

№	Утверждения	Никогда	Редко	Время от времени	Часто	Всегда
13	Я провожу время с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона	-2	-1	0	1	2
14	Я провожу время с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2
15	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками, приехавшими из моей страны/региона (или живущими там сейчас)	-2	-1	0	1	2
16	Я общаюсь в социальных сетях с мальчиками или девочками из России	-2	-1	0	1	2

Оцени, пожалуйста, степень своего согласия с утверждениями по шкале от -2 — полностью НЕ согласен до 2 — полностью согласен.

№	Утверждения	<i>Полностью НЕ согласен</i>	<i>Скорее НЕ согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
1.	У меня есть друзья, приехавшие из моей страны/региона (или живущие там сейчас)	-2	-1	0	1	2
2.	У меня есть друзья из России	-2	-1	0	1	2
3.	Мне нравится жить у меня на родине	-2	-1	0	1	2
4.	Мне нравится жить в России	-2	-1	0	1	2
5.	В будущем я планирую вернуться на родину	-2	-1	0	1	2
6.	В будущем я планирую жить в России	-2	-1	0	1	2
7.	Мне нравится пища, которую едят у меня на родине	-2	-1	0	1	2
8.	Мне нравится пища, которую едят в России	-2	-1	0	1	2
9.	Я хорошо понимаю шутки и юмор на моем родном языке	-2	-1	0	1	2
10.	Я хорошо понимаю шутки и юмор на русском языке	-2	-1	0	1	2
11.	Меня радуют достижения (в спорте, науке и др.) моей родной страны	-2	-1	0	1	2
12.	Меня радуют достижения (в спорте, науке и др.) России	-2	-1	0	1	2

14. Детский опросник аккультурационного стресса

Описание методики

Детский опросник аккультурационного стресса (*Acculturative Stress Inventory for Children, ASIC*) (Suarez-Morales, Dillon, Szapocznik, 2007) является методикой, позволяющей измерить уровень аккультурационного стресса у детей в возрасте от 10 лет. Считается, что у детей в ситуации миграции на первый план выступают проблемы, связанные с воспринимаемой дискриминацией, а также с общением с другими членами нового общества, с языком и общим пониженным эмоциональным фоном.

Опросник состоит из 12 утверждений и кроме общего показателя аккультурационного стресса включает в себя две шкалы:

- воспринимаемая дискриминация — ощущение негативного отношения окружающих, связанного с групповой принадлежностью ребенка;
- стресс, связанный с миграцией, — шкала, отражающая трудности ребенка, связанные с вхождением в культуру новой группы (языковые, коммуникативные, эмоциональные).

На русский язык опросник переведен и адаптирован О.Е. Хухлаевым.

Проведение методики

Проведение методики осуществляется под контролем психолога. Ребенку показывают бланк опросника (см. Приложение 14) и дают инструкцию:

«Прочитай утверждения о некоторых вещах, которые могут случаться в жизни. О каких-то ты, возможно, думал/а, о других, возможно, нет. Вначале скажи, относится ли это утверждение к тебе или нет, случается ли такое в твоей жизни? Затем, если случается, скажи, насколько это тебя беспокоит. Выбери один вариант ответа от «Не беспокоит меня» до «Очень сильно беспокоит меня».

Если на какое-либо утверждение ребенок отвечает, что оно к нему не относится, в бланк ставится 0 и психолог переходит к следующему утверждению. Если ребенок сообщает, что оно к нему относится, случается в его жизни, психолог просит (как сказано в инструкции выше) оценить степень, в которой то, что описано в утверждении, его беспокоит.

Для обработки результатов опросника необходимо подсчитать сумму баллов по каждой из шкал. В шкалу «Воспринимаемая дискриминация» входят вопросы с 1 по 8 (включительно), в шкалу «Стресс, связанный с миграцией» соответственно вопросы с 9 по 12 (включительно).

Также допустимо использование общего показателя аккультурационного стресса как среднего значения по всем 12 утверждениям опросника. По

данным, полученные в оригинальном исследовании в США, показатели воспринимаемой дискриминации от 14 до 18 баллов можно считать средними, а выше 27 — крайне высокими. По шкале «Стресс, связанный с миграцией» средними показателями можно считать 2–5 баллов, а 9 и более — очень высокими. По общему уровню аккультурационного стресса средними показателями можно считать 16–23 балла, а 35 и более — очень высокими.

Таблица 25

Показатели аккультурационного стресса в США

Шкалы опросника	Средние показатели и стандартное отклонение		
	<i>Испаноговорящие</i>	<i>Афроамериканцы</i>	<i>Мигранты из Европы</i>
Воспринимаемая дискриминация	18.3 (9.4)	15.8 (10.1)	14.1 (8.5)
Стресс, связанный с миграцией	4.4 (4.5)	2.1 (2.7)	1.9 (3.0)
Общий аккультурационный стресс	22.7 (12.1)	17.9 (12.0)	16.1 (10.1)

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей иностранных граждан в России**

Уровни	Субшкалы (N=241)		
	Общий аккультурационный стресс	Воспринимаемая дискриминация	Стресс, связанный с миграцией
Ниже среднего	<5.58	<3	<1.41
Средний	5.58 – 26.86	3 – 18.74	1.41 – 9.95
Выше среднего	>26.86	>18.74	>9.95

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

При разработке опросника аккультурационного стресса за основу была взята уже имеющаяся методика «Шкала социального, поведенческого, семейного и средового аккультурационного стресса для детей» (*Societal, Attitudinal, Familial and Environmental, Acculturative Stress Scale for Children; SAFE-C*) (Chavez et al., 1997).

Авторы посчитали необходимым создать отдельную шкалу аккультурационного стресса как независимую методику в связи с тем, что в рамках опросника *SAFE-C* оказалось затруднительно выделить из шкалы «социального стресса» отдельные факторы, непосредственно свидетельствующие о стрессе аккультурационном. Кроме того, трехфакторная структура изначального опросника *SAFE-C* не была подтверждена эмпирически факторным анализом, таким образом нельзя говорить о ее соответствии реальным данным. Поэтому из шкалы *SAFE-C* для опросника аккультурационного стресса было выделено 20 утверждений, которые в процессе валидации были сокращены до 12. Опросник был апробирован на 325 учащихся начальной школы США (средний возраст = 10.47, SD = .56) различных культурных групп.

Надежность методики и согласованность утверждений внутри шкал были проверены с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Целиком для опросника *ASIC* показатель был равен .82. Для шкалы «Воспринимаемая

дискриминация» — .79, для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» — .72, что является хорошими показателями, говорящими о внутренней непротиворечивости инструмента.

Проверка опросника на ретестовую надежность, проведенная через две недели после основного исследования, также продемонстрировала высокие результаты: для опросника в целом $r = .84$; для шкалы «Воспринимаемая дискриминация» $r = .93$; для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» $r = .77$. Таким образом, полученные результаты являются достаточно устойчивыми.

Конструктная валидность опросника (дискриминатная и конвергентная) была проверена с помощью выявления корреляционных взаимосвязей между шкалами и двумя различными методиками: измерением общего уровня тревожности (*The Revised Children's Manifest Anxiety Scale, RCMAS, Reynolds & Richmond, 1978*) и опросником ежедневных стрессоров (*The Daily Hassles Questionnaire, Rowlison & Felner, 1988*). Были выявлены значимые корреляции как общего показателя аккультурационного стресса, так и каждой из шкал. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

Таблица 25

Корреляция между шкалами методики ASIC и иными опросниками

	Воспринимаемая дискриминация	Стресс, связанный с иммиграцией	Общий показатель ASIC
Опросник ежедневных стрессоров	.60**	.29**	.57**
Общий уровень тревожности (RCMAS)	.52**	.36**	.55**
Воспринимаемая дискриминация	—	.42**	.94**
Стресс, связанный с иммиграцией	.42**	—	.72**
Общий показатель ASIC	.94**	.72**	—
Примечание: $n = 139$; ** $p < .001$			

Таким образом, уровень аккультурационного стресса оказывается взаимосвязан с различными общими стрессогенными факторами, с которыми дети могут сталкиваться ежедневно, а также с общим уровнем тревожности, свойственным ребенку.

Прогностическая валидность опросника была проверена с помощью многомерного ковариационного анализа (*MANCOVA* и *ANCOVA*). Были проверены переменные: наличие работы и уровень образования у матери и отца, а также культурная принадлежность детей. Значимые различия были выявлены только по фактору культурной принадлежности: для шкалы «Воспринимаемая дискриминация» [$F(2, 247) = 3.69, p = .026, \eta^2 = .03$], для шкалы «Стресс, связанный с иммиграцией» [$F(2, 247) = 10.79, p = .000, \eta^2 = .08$] и для общего показателя аккультурационного стресса [$F(2, 247) = 7.15, p = .001, \eta^2 = .06$]. Значимые различия между подгруппами выборок были обнаружены только у американских детей испанского происхождения и американских детей европейского происхождения, при этом по всем показателям аккультурационного стресса различий между группами американских детей-мигрантов европейского и африканского происхождения выявлено не было.

Таким образом, опросник продемонстрировал хорошие показатели надежности и валидности. Представляется возможным его применение для диагностики уровня аккультурационного стресса у детей, адаптирующихся к новой культуре.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N = 241$). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.865).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. Общий аккультурационный стресс имеет положительную значимую корреляцию с социальной тревожностью / «Шкала социального избегания и дистресса» (0.368, $P < 0.01$) и с депрессивностью / «Шкала депрессивности» (0.538, $P < 0.01$), но отрицательную корреляцию со шкалой психологического благополучия Уорик–Эдинбург (-0.362, $P < 0.01$). Шкала также имеет положительную значимую корреляцию с краткой шкалой социокультурной дезадаптации (0.300, $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Детский опросник аккультурационного стресса» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 14. Бланк методики для детей

Прочитай утверждения о некоторых вещах, которые могут случаться в жизни. О некоторых ты, возможно, думал/а, о некоторых, возможно, нет. Вначале скажи: относится ли это утверждение к тебе или нет, случается ли такое в твоей жизни? Затем, если случается, скажи, насколько это тебя беспокоит. Выбери один вариант ответа от «Не беспокоит меня» до «Очень сильно беспокоит меня».

№	Утверждение	<i>Не относи тся ко мне</i>	<i>Не беспок оит меня</i>	<i>Почти никогда не беспоко ит меня</i>	<i>Иногда беспоко ит меня</i>	<i>Сильно беспоко ит меня</i>	<i>Очень сильно беспоко ит меня</i>
1	Мне часто кажется, что люди, которые должны помогать, на самом деле не обращают на меня никакого внимания	0	1	2	3	4	5
2	Меня беспокоит, когда люди заставляют меня быть таким/ой, как все	0	1	2	3	4	5
3	Из-за моей национальности я не получаю тех оценок, которые заслуживаю	0	1	2	3	4	5
4	Многие верят, что люди моей национальности действуют, думают определенным образом, и они относятся ко мне так, как будто это правда	0	1	2	3	4	5
5	Я чувствую, что из-за моей национальности другие иногда не включают меня в то, чем занимаются (в свои игры, например)	0	1	2	3	4	5

6	У меня больше того, что мне мешает, чем у большинства других людей	0	1	2	3	4	5
7	Мне трудно рассказать своим друзьям, что я на самом деле чувствую	0	1	2	3	4	5
8	Я чувствую себя плохо, когда другие шутят о людях моей национальности	0	1	2	3	4	5
9	Мне трудно быть вдали от страны, в которой я жил/а раньше	0	1	2	3	4	5
10	Здесь, в России, я не чувствую себя дома	0	1	2	3	4	5
11	Люди думают, что я стесняюсь, когда на самом деле мне просто трудно говорить по-русски	0	1	2	3	4	5
12	Я много думаю о моей родине и ее культуре	0	1	2	3	4	5

15. Карта стандартизованного наблюдения детей и подростков из семей мигрантов «Стратегии адаптации»

Описание методики

Карта стандартизованного наблюдения «Стратегии адаптации» позволяет сделать вывод о том, как дети из семей мигрантов адаптируются к образовательным средам с социокультурной точки зрения. Методика разработана по принципу известного и хорошо себя зарекомендовавшего метода «Карта Стотта», направленного на оценку адаптации ребенка к школе (Прихожан, Толстых, 1991). В основе методики лежат четыре шкалы, соответствующие стратегиям социокультурной адаптации, или аккультурации, которые описал канадский психолог Джон Берри. Стратегии затрагивают два основных вопроса об идентичности человека с опытом миграции: его отношение к унаследованной культуре (потребность ее сохранить) и к культуре принимающей группы (потребность наладить межкультурный контакт) (Berry, 1990).

- *Ассимиляция* — стратегия, при которой культурные нормы «большинства», то есть принимающего сообщества, становятся для человека более значимыми, чем нормы его исходной культуры. В этом случае в поведении человека доминирует стремление полностью встроиться в новую культуру и отказаться от прошлой идентичности.

- *Сепарация* — стратегия, при которой человек с опытом миграции, наоборот, стремится сохранить особенности своей исходной культуры и превозносит ее значимость, игнорируя или принижая культурную специфику новой среды.

- *Маргинализация* — стратегия, при которой в равной степени происходит отказ как от новой, так и от исходной культуры. Человек не поддерживает предыдущую культурную идентичность и не устанавливает отношений с окружающим сообществом (часто это связано с дискриминацией со стороны принимающей группы).

- *Интеграция* — стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (Лебедева, Татарко, 2009).

Карта наблюдений «Стратегии адаптации» может использоваться для анализа поведения школьников любого возраста.

Следует отметить, что по результатам апробации методики шкала «Ассимиляция» не показала достаточный уровень надежности, вследствие чего она не рекомендована к использованию. Таким образом методика позволяет диагностировать три из четырех стратегий аккультурации.

Проведение методики

Методика предполагает оценку поведенческих проявлений конкретного ученика по заданным параметрам (см. *Приложение 15*). Психолог может как сам проводить наблюдение, так и использовать опыт педагога или классного руководителя, который в течение длительного времени взаимодействует с классом и наблюдает учеников в различных ситуациях (*Прихожан, Толстых, 1991*). Педагог или психолог заполняет протокол — карту наблюдения за учеником. Наличие какого-либо поведенческого индикатора обозначается в протоколе знаком «+», а его отсутствие знаком «-». Поведенческие индикаторы имеют неодинаковый информативный вес, поэтому при обработке результатов необходим перевод первичных показателей в сырые баллы, а затем — в проценты, которые показывают выраженность каждой стратегии адаптации.

Таблица 26

Информативный вес поведенческих индикаторов

Сепарация	За индикаторы 1–7 — по 1 баллу
	За индикаторы 8–13 — по 2 балла
Маргинализация	За индикаторы 1–6 — по 1 баллу
	За индикаторы 7–11 — по 2 балла
Интеграция	За индикаторы 1–10 — по 1 баллу
	За индикаторы 11–12 — по 2 балла

Баллы суммируются, в результате каждой шкале присваивается определенное количество баллов. Затем баллы по каждой шкале переводятся в проценты от максимально возможного их количества по следующим формулам (где n — количество баллов, набранных по данной шкале).

Таблица 27

Формулы перевода баллов в проценты

Сепарация	$x = n \times 100 \div 29$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 23$ для детей 7–10 лет
Маргинализация	$x = n \times 100 \div 16$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 9$ для детей 7–10 лет
Интеграция	$x = n \times 100 \div 14$ для детей 11–18 лет $x = n \times 100 \div 12$ для детей 7–10 лет

Проценты показывают, насколько сильно выражена определенная стратегия социокультурной адаптации. Для каждой стратегии шкалы разбиты на пять интервалов:

- 0–20% — слабая выраженность данного качества;
- 20–40% — заметная выраженность;
- 40–60% — сильная выраженность;
- 60–80% — очень сильная выраженность;
- 80–100% — чрезмерная выраженность качества.

Стратегия аккультурации ученика — основной параметр для оценки его взаимодействия с новой культурной средой. Применение стратегии интеграции говорит о том, что процесс социокультурной адаптации идет оптимально. Выявление остальных стратегий предполагает помощь ученику в нахождении баланса между культурами (Ушакова, 2014).

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

	Сепарация		Маргинализация		Интеграция	
	Начальная школа (N = 331)	Средняя и старшая школа (N = 336)	Начальная школа (N = 315)	Средняя и старшая школа (N = 341)	Начальная школа (N = 315)	Средняя и старшая школа (N = 341)
Норма (80%)	0–1	0	< 5,04	< 5,19	0–1	0
Пограничная группа (10%)	2–3	1-2	5,04 – 11,96	5,19 – 12,09	2–3	1
Группа риска (10%)	≥ 3	≥ 3	> 11,96	> 12,09	≥ 3	≥ 2

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Применение методики в России

Исследование стратегий адаптации детей и подростков из семей мигрантов, проведенное А.Б. Пантелеевым, показало, что для разных возрастных групп характерен неодинаковый профиль аккультурации. Так, среди детей 11–14 лет наибольшие значения получены по шкале «сепарация» (среднее значение — 35,7%, $\alpha = 5,75$). Для группы старших подростков характерны высокие значения по шкале «маргинализация» (среднее значение — 31,1%, $\alpha = 5,75$).

Эти данные подкрепляются результатами корреляционного анализа: чем старше ребенок, тем менее вероятно, что он будет придерживаться стратегии ассимиляции, и более вероятна маргинализация (Пантелеев, 2007).

Методика может применяться и для изучения настроенности взрослых участников образовательного процесса на межкультурный диалог. Так, при изучении развитости культуры межнационального общения как личностного профессионально значимого качества педагога было обнаружено, что

интеграция является доминирующей стратегией взаимодействия в поликультурной среде современной школы (Мирошниченко, 2019).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N нач. шк. = 323, N ср. шк. + ст. шк. = 343, N общ. = 666). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.635 – 0.845), кроме шкалы ассимиляции, которая была рекомендована к исключению из методики в настоящей ситуации.

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. По субшкале сепарации выявлена отрицательная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($-0.317, P < 0.01$), по шкале социальных навыков также отрицательная корреляция ($-0.282, P < 0.01$). По шкале маргинализации выявлена значимая отрицательная корреляция с социальными навыками ($-0.287, P < 0.01$). Шкала интеграции показала значимую положительную корреляцию с социальными навыками ($0.358, P < 0.01$), с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($0.205, P < 0.01$) и с общей удовлетворенностью жизнью школьника ($0.230, p < 0.01$).

Приведенные данные доказывает внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Протокол наблюдения

Фамилия, имя ученика _____ Возраст _____ Дата заполнения _____

Стратегия	Поведенческий индикатор	Результат наблюдения (+ или –)
Сепарация	1. Старается минимально пользоваться русским языком, не стремится учить новые слова	
	2. Отказывается принимать участие в жизни класса, объясняя это тем, что так не принято в его культуре	
	3. Скрупулезно следует национальным традициям	
	4. Другие дети отвергают его/ее из-за заносчивости и высокомерия	
	5. Не проявляет интереса к русским коллективным играм, считая их неинтересными	
	6. Часто сидит один/на, ни с кем не общается	
	7. Все время говорит, что в его/ее культуре все самое лучшее — и еда, и одежда, и традиции	
	8. Часто конфликтует с другими детьми на национальной почве	
	9. Не упускает случая пренебрежительно высказаться о принимающей культуре	
	10. Всячески превозносит свою культуру	
	11. Одевается в соответствии с нормами своей культуры, даже если это вызывает непонимание и насмешки со стороны других детей	
	12. В школе во время уроков и в свободное время общается только с представителями своей культуры	
	13. Говорит, что все равно уедет на родину, поэтому незачем учить русский язык и учиться в российской школе	
Маргинализация	1. «Меняет маски»: в классе демонстрирует лояльность принимающей культуре, а среди	

	представителей своей культуры — приверженность традициям собственной страны	
	2. Во время разговоров о собственной культурной принадлежности проявляет признаки тревоги	
	3. Никогда не приглашает своих русских друзей домой	
	4. Стремится свести к минимуму контакты родителей и других старших родственников с учителями и русскими одноклассниками	
	5. Больше тянется к аутсайдерам в классе	
	6. Очень замкнут/а	
	7. Постоянно подвергаясь насмешкам со стороны других детей, все чаще стыдится своей культурной принадлежности	
	8. Говорит, что у него/нее нет будущего ни на родине, ни в принимающей стране	
	9. Всячески дает понять, что чувствует себя отвергнутым/ой и в родной, и в принимающей культуре	
	10. Приходит в школу в одной одежде, а потом тайком переодевается в другую, более современную	
	11. В классе не принимается ни представителями собственной культуры, ни представителями культуры «большинства»	
Интеграция	1. Проявляет искренний интерес к культуре принимающей страны и при этом с удовольствием рассказывает об обычаях и традициях своей культуры	
	2. С удовольствием приглашает в гости своих русских друзей	
	3. Никогда не высказывается негативно о культуре принимающей страны и при этом с достоинством высказывается о своей культурной принадлежности	
	4. В общении и разговорах больше фокусируется на положительных сторонах как своей, так и принимающей культуры	

	5. С уважением относится к одноклассникам любой культурной принадлежности	
	6. Легко усваивает нормы и правила принимающей страны, при этом бережно относясь к традициям своей культуры	
	7. Стараются выучить русский язык и при этом с удовольствием рассказывает, как звучит то или иное слово на его родном языке	
	8. Общается и с российскими школьниками, и с детьми своей культуры, не делая различий по национальному признаку	
	9. Не стесняется при необходимости говорить на родном языке, но также с удовольствием учит и использует русский язык	
	10. С удовольствием выступает в качестве переводчика для своих знакомых, плохо владеющих русским языком	
	11. Угощает одноклассников блюдами национальной кухни	
	12. Учит одноклассников играм своего народа	

Примечание. При передаче бланка педагогу для заполнения из него убираются названия стратегий аккультурации.

16. Краткая шкала социокультурной дезадаптации

Описание методики

Краткая шкала социокультурной дезадаптации для школьников-мигрантов представляет собой русскоязычную сокращенную версию части опросника *MIRIPS* (*Mutual Intercultural Relations In Plural Societies*, или Взаимные межкультурные отношения в плюралистических обществах); (Berry, Lepshokova, Grigoryev, 2021).

MIRIPS — один из крупнейших международных проектов, посвященных изучению межкультурных отношений. Ученые, входящие в состав научного объединения, исследуют вопросы культурной безопасности, этноцентризма, иерархии и взаимодействия в плюралистических обществах. Авторы перевода и адаптации опросника *MIRIPS* — российские исследователи Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко (*Межкультурные отношения в постсоветском пространстве*, 2017).

Методика предназначена для определения уровня социальной дезадаптации у детей-мигрантов. Применяется в работе с мигрантами школьного возраста. Представляет собой опросник из 11 утверждений, позволяющих оценить субъективную степень сложностей, с которыми сталкивается учащийся-мигрант в повседневной жизни на новом месте.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику-мигранту самостоятельно пройти опросник из 11 утверждений (см. *Приложение 16*). На каждое утверждение испытуемый выбирает наиболее подходящий для него ответ по четырехбалльной шкале: от 4 — «очень трудно» до 1 — «очень легко». Результаты суммируются, наибольший балл означает более высокую социокультурную дезадаптацию.

В 2022 г. по результатам апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

**Критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей
иностраннных граждан в России**

Уровни	Средняя и старшая школа (N=338)
Ниже среднего	<15.72
Средний	15.72 – 25.74
Выше среднего	>25.74

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок)

Психометрические характеристики методики и адаптация на русском языке

Валидность и надежность полной версия опросника социокультурной адаптации (20 вопросов) показана на репрезентативных выборках (Ward, Kennedy, 1999). В исследованиях, проводившихся в рамках проекта MIRIPS, значение альфа Кронбаха находится в диапазоне от .81 до .97. Данный опросник был переведен на русский язык и адаптирован (Лебедева, Татарко, 2009).

В исследовании, посвященном межкультурному взаимодействию мигрантов и москвичей, на репрезентативной выборке этнических мигрантов, владеющих русским языком на достаточном для корректного прохождения опроса уровне (N = 378, M = 31.2, SD = 9.8), коэффициент альфа Кронбаха составил .84 (Lebedeva, Tatarko, Berry, 2016). В исследовании, проводившемся в Латвии, выборку мигрантов составили этнические русские (N = 336, M = 42,8, SD = 21,5), и коэффициент согласованности тоже оказался высоким (Lebedeva, Tatarko, Berry, 2016).

В сокращенной версии в методику внесены изменения, которые сделали возможным ее использование для школьников-мигрантов. Во-первых, из оригинальной версии были удалены описания возможных трудностей, не репрезентативных для детей и подростков. Во-вторых, отдельные пункты

оригинальной версии были переформулированы таким образом, чтобы больше подходить для тестирования детей и подростков.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. = 217, N ст. шк. = 121, N общ. = 338). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.868).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик: отрицательная корреляция со шкалой Культурная гармония — Культурный конфликт / Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» (-0.513, $P < 0.01$); с субшкалой российской идентичности / Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков (-0.449, $P < 0.01$). Обнаружена значимая отрицательная корреляция с результатами исследования включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества / Опросник аккультурации для детей и подростков (-0.389, $P < 0.01$). Обнаружена значимая положительная корреляция с показателями аккультурационного стресса (0.304, $P < 0.01$). Это доказывает внешнюю валидность методики «Краткая шкала социокультурной дезадаптации» при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 16. Бланк методики

Отметь, пожалуйста, в какой мере тебе в России трудно или легко. Выбери ОДИН вариант ответа в КАЖДОЙ СТРОКЕ и обведи соответствующую цифру.

№ п/п	Утверждение	<i>Очень трудно</i>	<i>Трудно</i>	<i>Легко</i>	<i>Очень легко</i>
1	Заводить друзей	4	3	2	1
2	Есть продукты, которые ты любишь	4	3	2	1
3	Учиться в школе	4	3	2	1
4	Жить в этом климате	4	3	2	1
5	Пользоваться транспортом	4	3	2	1
6	Выполнять требования учителей	4	3	2	1
7	Добиваться понимания от других людей	4	3	2	1
8	Делать покупки	4	3	2	1
9	Понимать шутки и юмор	4	3	2	1
10	Соблюдать нормы своей религии	4	3	2	1
11	Общаться с одноклассниками	4	3	2	1

17. Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков

Описание методики

Методика измерения гражданской идентичности для детей и подростков (*Measure of Youth's Ethnic and National Identity, MYENI*) была разработана в 2015 году коллективом исследователей из Мангейма, Германия (*Leszczensky, Santiago, 2015*). Перевод на русский язык и адаптация О.Е. Хухлаева.

Главной причиной для разработки методики, по словам создателей, стала объективная нехватка исследований по теме идентичности мигрантов, а также отсутствие адекватных инструментов измерения как этнической, так и национальной идентичности молодых мигрантов.

Методика применяется для измерения российской гражданской идентичности школьников и их идентичности со страной исхода. Под российской гражданской идентичностью в данном случае понимается ощущение связи со страной, куда переехала семья ребенка — Россией. Под идентичностью со страной исхода — переживание тождества со страной исхода (родиной).

Применяется с мигрантами в возрасте от 8 до 17 лет. Представляет собой опросник из 14 утверждений.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику ответить на вопрос, кем он себя считает, выбрав одно из пяти утверждений. Затем ребенку предлагается опросник из 12 утверждений, на которые учащийся отвечает, оценивая степень своего согласия. Он выбирает соответствующее число по пятибалльной шкале, где 1 — «совсем не согласен», а 5 — «полностью согласен» (см. *Приложение 17*).

Ответы на первый вопрос (№ 0) не обрабатываются в числовом виде. Выбор ответа дает информацию о когнитивной составляющей идентичности — кем себя считает ребенок.

По остальным вопросам подсчитывается сумма баллов по шкалам: *Идентичность со страной исхода (родиной)* (вопросы № 1–6) и *Российская идентичность* (вопросы № 7–12).

Для последующего анализа важна оценка значимости каждой из идентичностей: *Идентичности со страной исхода (родиной)* и *Гражданской*. Также важно их соотношение. Если балл по *Идентичности с родиной* выше на два пункта, чем по *Российской*, можно говорить о ее преобладании. О преобладании *Российской идентичности* можно говорить, если балл по ней выше более чем на два пункта, чем по *Идентичности со страной исхода*. Если

разница менее двух пунктов, можно говорить о балансе (равновесии) идентичностей.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 30

Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборках несовершеннолетних детей иностранных граждан в России

Средняя и старшая школа (N = 344)	Российская идентичность	Идентичность со страной исхода (родиной)
Ниже среднего	< 18,38	< 19,04
Средний	18,38 – 27,78	19,04 – 28,92
Выше среднего	> 27,78	> 28,92

Примечание. Значимые гендерные различия не выявлены, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Теоретическим основанием методики является теория социальной идентичности Г. Теджфела (*Tajfel*, 1978), определившего этническую идентичность как «часть личностной идентичности, обусловленную пониманием своей принадлежности к социальной группе или группам, а также ценностью и эмоциональной значимостью таковой принадлежности».

Таким образом, в составляющие этнической идентичности входят когнитивный компонент (понимание собственной принадлежности к социальной группе), оценочный компонент (личное отношение к этому) и эмоциональный компонент (значимость принадлежности).

При создании методики были использованы инструменты, широко применявшиеся ранее: *Multigroup Ethnic Identity Measure*, или *MEIM-R*, методика измерения этнической идентичности (*Phinney*, 1992; *Phinney and Ong*, 2007) и *Ethnic Identity Scale*, или *EIS*, также измеряющая этническую идентичность (*Umaña-Taylor et al.*, 2004). Обе методики показали высокую

надежность и валидность на репрезентативных выборках в различных исследованиях.

Для разработки методики исследователи отобрали утверждения, наиболее понятные детям школьного возраста (как местного населения, так и мигрантов), предварительно подтвердив «понятность» на репрезентативной выборке. Эмпирическая часть исследования проводилась в Германии в рамках проекта «Дружба и идентичность в школе» (*Leszczensky, Santiago, 2015*) с учениками школ с высокой долей мигрантов (1668 школьников в возрасте от 9 до 17 лет, средний возраст — 12.8 лет). 18% выборки составили ученики младшей школы, 36% — средней и 46% — старшей школы. 63% имели бэкграунд, связанный с эмиграцией. Большинство (38%) имели турецкие корни, 10% и 7% — польские и русские соответственно.

Инвариантность измерения была протестирована на выборке местных жителей и мигрантов всех возрастных групп и поколений. Для этих целей был проведен отдельный конфирматорный факторный анализ для каждой группы и конфирматорный факторный мультигрупповой анализ.

Методика показала высокую надежность как на общей выборке (мигранты + местные), так и на каждой из вышеописанных групп. Значение коэффициента альфа Кронбаха составило более .75 для всех шкал.

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (N ср. шк. + ст. шк. = 344). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.882).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. По субшкале российской идентичности выявлена значимая отрицательная корреляция с «Детским опросником аккультурационного стресса» (старшая школа) (-0.480 , $P < 0.01$) и положительная корреляция со шкалами «Культурное смещение — Культурная разобщенность» (0.426 , $P < 0.01$) и «Культурная гармония — Культурный конфликт» (0.291 , $P < 0.01$) опросника «Интеграция бикультурной идентичности». Для субшкалы идентичности со страной исхода (родиной) выявлена значимая положительная корреляция с субшкалой сохранения ребенком-мигрантом родной культурной среды / Опросник аккультурации для детей и подростков (0.540 , $P < 0.01$) и отрицательная корреляция с субшкалой включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (-0.267 , $P < 0.01$).

Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

Приложение 17. Бланк методики

Кем ты себя считаешь? (выбери один вариант ответа)

- Человеком из страны, откуда родом моя семья
- В большей степени человеком из страны, откуда родом моя семья
- В большей степени россиянином/русским
- Россиянином/русским
- И тем и другим в равной степени

В таблице выбери ОДИН вариант ответа в КАЖДОЙ СТРОКЕ и обведи соответствующую цифру.

№ п/п	Утверждение	Полност ью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полност ью согласен
1	Я доволен/льна тем, что я в России.	1	2	3	4	5
2	Я рад/а быть в России	1	2	3	4	5
3	Меня беспокоит, если кто-то плохо отзывается о России	1	2	3	4	5
4	Я ценю то, что я сейчас в России	1	2	3	4	5
5	Я чувствую сильную привязанность к России	1	2	3	4	5
6	Я чувствую себя частью России	1	2	3	4	5
7	Я доволен/льна тем, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
8	Я рад/а, что я родился/ась в стране, откуда приехала моя семья	1	2	3	4	5
9	Меня беспокоит, если кто-то плохо отзывается о стране происхождения моей семьи	1	2	3	4	5

10	Я ценю страну, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
11	Я чувствую сильную привязанность к стране, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5
12	Я чувствую себя частью страны, откуда родом моя семья	1	2	3	4	5

18. Опросник «Интеграция бикультурной идентичности»

Описание методики

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» (*The Bicultural Identity Integration Scale–Version 2*) разработан на базе концепции бикультурной идентичности В. Бенет-Мартинес (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Benet-Martínez, Leu, Lee, Morris, 2002*). Бикультурная идентичность — это идентичность человека, считающего себя принадлежащим к двум культурам одновременно. Она возникает, когда человек воспринимает себя представителем двух культур, что часто (но необязательно) случается в ситуации миграции.

Таким образом, опросник применим только к тем старшим подросткам, кто ощущает себя носителем минимум двух культур (например, русской и таджикской). У таких подростков он измеряет особенности бикультурной идентичности — степень ее интеграции.

Интеграция бикультурной идентичности, измеряемая опросником, может идти двумя путями одновременно. Первый путь — обретение культурной гармонии. В случае неудачи подросток ощущает конфликт культур. Второй путь — смешение культур. В случае неудачи подросток ощущает культурную разобщенность, «отдаленность» друг от друга культурных идентичностей.

Опросник измеряет успешность обоих путей интеграции бикультурной идентичности.

- *Культурная гармония vs Конфликт культур.* Эта шкала показывает, насколько в восприятии человека особенности двух культур, к которым он принадлежит, либо гармонично сочетаются между собой, либо находятся в конфликте (пример утверждения: «Мне легко находить согласие между моей этнической и русской культурой»).
- *Культурное смешение vs Культурная разобщенность.* Эта шкала отражает степень целостности бикультурной идентичности, насколько идентичности двух культур, ее составляющих, сочетаются друг с другом по различным параметрам либо разобщены (пример утверждения: «Я чувствую себя представителем своей этнической группы и русским одновременно»).

Опросник «Интеграция бикультурной идентичности» представляет собой набор из 15 утверждений, согласие с которыми нужно оценить по пятибалльной шкале (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Утверждения относятся к одной из двух представленных шкал и могут быть как прямыми, так и обратными.

Проведение методики

Респонденты получают бланки опросника, содержащего 15 утверждений и шкалу их оценки (см. *Приложение 18*). По каждому утверждению необходимо выбрать наиболее подходящий вариант — обвести в бланке соответствующий номер кружочком. Методика заполняется индивидуально и отражает представления респондента о собственной бикультурной идентичности. Перед заполнением опросника необходимо уточнить у подростка-мигранта, к каким культурам он/а себя относит.

Для подсчета результатов опросника необходимо суммировать баллы по каждому утверждению. Утверждения 1–10 относятся к шкале «Культурная гармония vs Культурный конфликт», из них вопросы с 4 по 10 (включительно) являются обратными. Утверждения 11–15 относятся к шкале «Культурное смешение vs Культурная разобщенность», обратными среди них являются вопросы 14–15.

По результатам апробации в 2022 г. в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, на основании статистического анализа распределения показателей у детей — иностранных граждан, выделены следующие нормативы.

Таблица 31

**Пересмотренные критерии оценки по шкале на выборах
несовершеннолетних детей — иностранных граждан в России**

Уровни	Старшая школа (N=90)	
	Культурная гармония vs Культурный конфликт	Культурное смешение vs Культурная разобщенность
Ниже среднего	<34.3	<16.4
Средний	34.3 – 46.6	16.4 – 24.0
Выше среднего	>46.6	>24.0

Примечание. Значимых гендерных различий не выявлено, в связи с чем оценка производится без учета пола ребенка (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

Психометрические характеристики методики

Пилотная версия опросника «Интеграция бикультурной идентичности» (*The Bicultural Identity Integration Scale — Pilot Version*) была разработана В. Бенет-Мартинес и коллегами в 2002 году. В ее основу легла теория автора о сложносоставной структуре бикультурной идентичности, включающей в себя четыре параметра: культурную гармонию, культурный конфликт, культурное смешение и культурную разобщенность. Опросник содержал большое количество утверждений с невысоким уровнем их согласованности внутри шкал, поэтому авторы приняли решение о необходимости его доработки. К следующей версии (*The Bicultural Identity Integration Scale — 1 Version*) утверждения были доработаны, их количество увеличено, а затем с помощью факторного анализа сокращено до 32, каждое из которых требовалось оценить по восьмибалльной шкале Лайкерта. Все это существенно усложняло заполнение и обработку данных опросника. Шкал в опроснике по-прежнему оставалось четыре (Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Cheng, Lee, Benet-Martínez, 2006).

Современная методика является второй, переработанной и дополненной версией. В результате исследовательского, а затем конфирматорного факторного анализа количество утверждений в опроснике сократилось до 17, однако каждое из них имеет высокую факторную нагрузку по соответствующей шкале. Количество шкал уменьшилось до двух, каждая из которых обладает высоким уровнем согласованности утверждений по показателю альфа Кронбаха: «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» ($\alpha = .81$), «Культурная гармония vs Культурный конфликт» ($\alpha = .86$).

Шкалы опросника также продемонстрировали хорошие показатели ретестовой надежности: шкала «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» ($r = .73$), «Культурная гармония vs Культурный конфликт» ($r = .77$).

Это говорит об устойчивости результатов теста, полученных у различных респондентов через определенный промежуток времени после проведения основного исследования ($N = 239$, $M = 6.9$, $SD = .9$, временной промежуток — 5–10 дней).

При проверке статистической модели, включающей в себя два фактора (шкалы) бикультурной идентичности, были получены хорошие показатели конфирматорного факторного анализа^[5], что демонстрирует высокий уровень соответствия модели реальным данным.

Для проверки конструктивной валидности шкал опросника в рамках его апробации было проведено исследование, выявляющее их (шкал) корреляции с различными показателями.

Шкала «Культурная гармония vs Культурный конфликт» положительно взаимосвязана (коэффициент корреляции *Пирсона*) с показателем вовлеченности этнической идентичности (опросник *MEIM Дж. Финни*), с показателями ментального здоровья (*К. Вард*) и ориентации на мейнстримную культуру (Ванкуверский индекс аккультурации) на уровне значимости $p < .01$. Шкала отрицательно взаимосвязана с показателями аккультурационного стресса и нейротизма (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005; Miller, Kim, Benet-Martínez, 2011*). На основании полученных результатов авторы делают вывод, что шкала «Культурная гармония vs Культурный конфликт» в целом соотносится с аффективным компонентом бикультурной идентичности и в большой степени обусловлена контекстом взаимодействия и факторами аккультурации.

Шкала «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» также положительно коррелирует с показателем вовлеченности этнической идентичности (опросник *MEIM Дж. Финни*) и открытости новому опыту (на уровне значимости $p < .01$) и отрицательно — с языковыми барьерами коммуникации и аккультурации и культурной изоляцией (*Benet-Martínez, Haritatos, 2005*).

Таким образом, значимыми факторами, связанными с формированием бикультурной идентичности, оказываются: взаимодействие с культурой большинства (в случае опросника — американской) и выбор аккультурационной стратегии интеграции. Однако различные особенности и факторы, связанные с психологической адаптацией человека в рамках новой культуры и с давлением культурного контекста (за исключением языкового), не играют значимой роли при формировании бикультурной идентичности.

Дальнейший анализ данных респондентов, принадлежащих к первому и второму поколениям обладающих бикультурной идентичностью, показал, что статистическая модель оказывается значимой в обоих случаях, однако в ней существуют различия по влиянию отдельных показателей на оба фактора бикультурной идентичности. Аккультурационный стресс оказывается значимым предиктором показателя «Культурная гармония vs Культурный конфликт» только у представителей второго поколения ($\beta = .19, p < .0001$), у них же — снижению уровня культурной гармонии и формированию конфликтной идентичности способствует показатель депрессии ($\beta = -.19, p < .001$). У первого поколения на шкалу «Культурная гармония vs Культурный конфликт» незначительное отрицательное влияние оказывает только показатель нейротизма ($\beta = -.14, p < .02$). Что касается шкалы «Культурное смешение vs Культурная разобщенность», то здесь значимые различия существуют только по показателю «этническая идентичность», которая становится более важной для представителей второго поколения ($\beta = .25, p < .0001$). У первого и второго поколений, таким образом, бикультурная

идентичность оказывается обусловленной как сходными, так и различными показателями культурной адаптации.

Учитывая разнообразие корреляционных связей шкал опросника, мы можем говорить о высоком уровне его конструктивной валидности. Представляется возможным его использование на различных выборках для измерения показателей выраженности компонентов бикультурной идентичности старших подростков, принадлежащих к двум культурам одновременно.

На русском языке предварительная адаптация опросника, переведенного О.Е. Хухлаевым и М.Р. Бахтеевой, была осуществлена в рамках подготовки магистерской диссертации Бахтеевой на выборке из 82 учащихся школ Москвы и Казани (Бахтеева, 2021).

В 2022 г. методика была адаптирована для детей — иностранных граждан в рамках апробации в 12 регионах РФ программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации ($N=90$). Шкалы методики показали достаточную степень внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0.847).

В исследовании обнаружены предсказуемые корреляции со шкалами следующих методик. С субшкалой «Культурная гармония vs Культурный конфликт» выявлена значимая отрицательная корреляция с опросником психологического здоровья мигрантов (-0.431 , $P<0.01$), со стрессом, связанным с миграцией (-0.378 , $P<0.01$), и положительная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (0.425 , $p<0.01$). С субшкалой «Культурное смешение vs Культурная разобщенность» выявлена значимая отрицательная корреляция с опросником психологического здоровья мигрантов (-0.290 , $P<0.01$) и положительная корреляция с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества (-0.403 , $P<0.01$).

Приведенные данные доказывают внешнюю валидность методики при диагностике детей — иностранных граждан.

[5] CFI = .850, RMSEA = .070 (90% CI [.062, .079]), SRMR = .072. χ^2 (118) = 364.071, $P < .0001$.

Приложение 18. Бланк методики

Прочитайте утверждения и отметьте, насколько каждое из них относится к Вам. Выберите в каждом утверждении наиболее подходящий Вам вариант и обведите в бланке соответствующий номер. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

№ п/п	Утверждение	Полност ью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полнос тью согласе н
1.	Мне легко находить согласие между моей этнической и русской культурой	1	2	3	4	5
2.	Я редко испытываю внутренние противоречия из-за своей бикультурности	1	2	3	4	5
3.	Я легко нахожу баланс между своей этнической и русской культурами	1	2	3	4	5
4.	Я чувствую себя будто «в ловушке» между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5
5.	Я чувствую разрыв между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5
6.	Быть бикультурным/ой для меня — это ощущать, что две культуры одновременно тянут меня в разные стороны*	1	2	3	4	5
7.	Я чувствую, что моя этническая и русская культура несовместимы*	1	2	3	4	5
8.	Я чувствую противоречие между способами поведения, принятыми в русской и моей этнической культуре*	1	2	3	4	5
9.	Я ощущаю себя как бы в движении между двумя культурами*	1	2	3	4	5
10.	Я чувствую, что запутался/лась между своей этнической и русской культурой*	1	2	3	4	5

11.	Я чувствую себя представителем/льницей своей этнической группы и русским/ой одновременно	1	2	3	4	5
12.	Мне проще объединять свою этническую и русскую культуру, чем ощущать принадлежность только к этнической или только к русской культуре	1	2	3	4	5
13.	Я чувствую себя частью единой культуры	1	2	3	4	5
14.	Я не смешиваю свою этническую и русскую культуру*	1	2	3	4	5
15.	Моя этническая и русская культура отделены друг от друга*	1	2	3	4	5

Прим. * – обратные утверждения.

Приложение 19.

Рекомендованный образец сбора дополнительной социально-демографической информации о ребенке

Общая информация о ребенке	
(оставьте без ответа пункты, по которым у вас нет информации)	
Дата заполнения	
Пол (обвести цифру)	1 – мужской 2 – женский
Возраст	
Страна исхода (Родина)	
Родной язык	
Регион/место проживания в России	
Сколько лет ребенок живет в России?	
Уровень знания русского языка (обвести цифру)	1 – начальный 2 – средний 3 – хороший 4 – отличный.
В каком классе учится сейчас	
Сколько лет/месяцев учится в вашей школе	
Учился ли в другой школе в России? Если да, то сколько времени (если известно)?	
Миграционные намерения семьи (если известно, обвести цифру)	1 – остаться в России; 2 – вернуться на родину; 3 – уехать в третью страну; 4 – неопределенные.
Как часто ребенок бывает на родине? (обвести цифру)	1 – раз в год и чаще; 2 – один раз в несколько лет; 3 – давно не был(а)
На каком языке говорят дома?	1 – только на родном; 2 – на русском и родном; 3 – только на русском
Сколько человек в семье, полная или неполная семья	

Сколько братьев и/или сестер в семье			
Статус в семье (обвести цифру)	1 – единственный ребенок; 2 – младший; 3 – средний; 4 – старший.		
Успеваемость (в-целом, если известно, обвести цифру)	1 – неудовлетворительная; 2 – удовлетворительная; 3 – хорошая; 4 – отличная.		
Кто помогает делать уроки (возможно несколько вариантов)	1 – родители; 2 – братья/сестры; 3 – родственники; 4 – сверстники; 5 – никто.		
Статус по социометрическом тесту (обвести цифру)	1 – высокостатусный; 2 – среднестатусный; 3 – низкостатусный; 4 – отвергаемый.		
Сколько детей в классе	Всего____	Иностр. граждан__	С мигр. опытом__

Библиография

1. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные: рабочие материалы НУЛ СОН / СПб.: Изд-во Политех. ун-та. — 2011. — 100 с.
2. Андриющенко А.В., Дробижев М.Ю., Добровольский А. В. Сравнительная оценка шкал CES-D, BDT и HADS в диагностике депрессий в общемедицинской практике // Журнал неврологии и психиатрии. — 2003. — № 5. — С. 11–18.
3. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л. — 1982. — 112 с.
4. Бахтеева М.Р. Особенности интеграции бикультурной идентичности и психологическое благополучие у детей из семей иноэтничных мигрантов. Автореферат выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация). 2021. Электронный документ http://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/BakhteyevaMR_2021/BakhteyevaMR_5.pdf#page=1
5. Васькова О.В. Взаимосвязь феноменов интеграции и внутригруппового структурирования в ученической группе старших подростков. М. — 2013. — 174 с.
6. Громыко Ю.А. Взаимосвязь статусной позиции первоклассника в ученической группе с его готовностью к школе и динамикой успешности освоения школьной программы. М. — 2011. — 122 с.
7. Ильин В.А., Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика. Справочно-энциклопедическое издание / М.: ПЕР СЭ. — 2007. — 464 с.
8. Каскаева Д.С., Петрова М. ., Евсюков А.А., Ольховская Е.В. Эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина и селективных стимуляторов в комплексном лечении больных с ИБС в амбулаторной практике — Текст электронный // ЗВ. — 2013. — №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ingibitorov-obratnogo-zahvata-serotonina-i-selektivnyh-stimulyatorov-v-kompleksnom-lechenii-bolnyh-s-ibs-v-ambulatornoy>
9. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке. / Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Т. 25. — № 1. — С. 28–39.
10. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск: Нар. Асвета. — 1984. — 239 с.
11. Краснова-Гольева В.В., Холмогорова А.Б. Апробация шкалы социального избегания и дистресса (social avoidance and distress scale, SADS) во взрослой популяционной выборке. / XVI съезд психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с

- международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы». Тезисы. — 2015. — с. 299.
12. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном пространстве: Научно-методические материалы / под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М. Ю. — СПб.: ООО Книжный дом». — 2008. — 408 с.
 13. Межкультурные отношения в постсоветском пространстве: монография. // Под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. — М.: Изд-во Менеджер. — 2017. — 492 с.: ил.
 14. Минакова Е.А. Психологические особенности интеграции старшеклассников-мигрантов в условиях современного мегаполиса // дис. канд. психол. наук: 19.00.13. / М. — 2008. — 159 с.
 15. Мирошниченко Е.В. Развитие культуры межнационального общения у будущих педагогов в процессе обучения в вузе: дис. — Хабаровск: ТОГУ. — 2019.
 16. Морено Дж. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Акад. Проект. — 2001. — 383 с.
 17. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. — 2013. — Том 2. — № 3.
 18. Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С., Кузнецова В.Б., Брагинцев Е.И. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. — № 4. — с. 71–83.
 19. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте. / Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — №1. — с. 29–43.
 20. Павлова Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитаальными переживаниями. // Психологическая наука и образование. — 2013. — с. 1–14.
 21. Павлова Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в детском и подростковом возрасте. // Москва. — 2014. — 179 с.
 22. Пантелеев А.Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования / Москва. — 2007. — Т. 217.
 23. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта / Рабочая книга школьного психолога. — 1991. — С. 168–179.
 24. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика. — 1988. — 230 с.
 25. Сафронова М.В., Слободская Е.Р., Гудман, Р., Савина Н.Н. Социально-экономическое положение семьи и психическое здоровье школьников. Сибирский психологический журнал. — 2003. — 18. — pp. 78-85.

26. Семенова Н.Б., Мартынова Т.Ф. Возможности использования теста Р. Гудмана для оценки психического здоровья детей и подростков Республики Саха (Якутия). Якутский медицинский журнал. — 2012. — 2. — pp. 67-69.
27. Семионенкова Н.В., Аргунова И.А., Титова Н.Е., Хлопьева Н.В. Тревожно-депрессивные расстройства у работников здравоохранения — Текст электронный // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. — 2011. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhno-depressivnye-rasstroystva-u-rabotnikov-zdravoohraneniya>.
28. Слободская Е.Р., Гудман Р., Рябиченко Т.И. Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков. Психиатрия. — 2006. — 2. — с. 28–36.
29. Солдатова Г.У., Макаrchук А.В., Пантелеев А.Б. Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. — СПб. — 2008. — с. 352–372.
30. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сборник научных статей / Под ред. Лебедевой Н.М. и Татарко А.Н. — М.: РУДН. — 2009. — 420 с.
31. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. — № 6. — с. 5–15. Doi: 10.17759/pse.2018230601
32. Ушакова С.С. Социокультурная адаптация этнических мигрантов и их детей в поликультурном пространстве мегаполиса (на материалах города Москвы) / Коммуникология. — 2014. — № 2.
33. Чернышова Е.А. Взаимосвязь особенностей систем личностных конструкторов студентов и их статусной позиции в учебных группах. М. — 2012. — 151 с.
34. Achenbach T.M. Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: an integrated system of multi-informant assessment. Burlington: ASEBA. — 2007. — 238 p. — ISBN 0-938565-73-7
35. Achenbach T.M. Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry. — 1991.
36. Anthony R., Moore G., Page N. et al. Measurement invariance of the short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale and latent mean differences (SWEMWBS) in young people by current care status. Qual Life Res. — 2021. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02896-0>

37. Antony M., Orsillo S., Roemer L. Practitioner's Guide to empirically based Measures of Anxiety. / Kluwer Academic/Plenum Publishers. — 2001. — 417 p.
38. Arbona C., Burrridge A., Olvera N. The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D): measurement equivalence across gender groups in Hispanic college students. — Текст: электронный // Journal of Affective Disorders. — 2017. — Т. 219. — С. 112–118. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032716323898>
39. Bates J.E., Dodge K.A., Jordan K.Y., Laird R. D., Pettit G.S. Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems / Development and Psychopathology. — 2001. — № 13. — P. 337–354.
40. Bauman S. The reliability and validity of the brief acculturation rating scale for Mexican Americans-II for children and adolescents // Hisp. J. Behav. Sci. 2005. — Vol. 27. — № 4. — p. 426–441.
41. Bellini S., Peters, J. Social skills training for youth with autism spectrum disorders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2008. — 17. — p. 857-873.
42. Benet-Martínez V., Haritatos J. Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. Journal of Personality. — 2005. — 73. — p. 1015–1050. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
43. Benet-Martínez V., Leu J., Lee F., Morris M. Negotiating biculturalism: Cultural frame-switching in biculturals with oppositional vs. compatible cultural identities. Journal of Cross-Cultural Psychology. — 2002. — 33. — p. 492–516. doi: 10.1177/0022022102033005005
44. Berry J. W, Lepshokova Z., Grigoryev D. How Shall We All Live Together? Meta-Analytical Review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies Project // Applied Psychology. — 2021.
45. Berry J. W. The role of psychology in ethnic studies. — Canadian Ethnic Studies. — 1990. — 22. — p. 8-21.
46. Birman D., Chan W.-Y. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Center for Health and Health Care in Schools. Paper 14. — 2008. https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/sphhs_centers_chhcs/14
47. Bjarta A. et al. Assessing Severity of Psychological Distress among Refugees with the Refugee Health Screener, 13-items Version // Journal of Nervous and Mental Disease. — 2018 (in press).
48. Borecki S., Geist C.R. Social avoidance and distress as a predictor of perceived locus of control and level of self-esteem. / Journal of Clinical Psychology. — 1982. — № 38. — pp. 611–613.
49. Brownell C.A., Gifford-Smith M. E. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks / Journal of School Psychology. — 2003. — № 41. — P. 235–284.

50. Bukowski W. M., Newcomb A. F., Pattee L. Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. / *Psychological Bulletin*. — 1993. — № 113. — P. 99–128.
51. Bukowski W. M., Newcomb A. F. Variability in peer group perceptions: Support for the «controversial» sociometric classification group / *Developmental Psychology*. — 1985. — № 21. — p. 1032–1038.
52. Butcher J. N. Psychological Evaluation, in *Mental Health Services for Refugees*. In: Westermeyer J., Williams C., Nguyen A., editors. // Washington, DC: Government Printing Office. — 1991. — p. 111–22
53. Cappas C.L., Dubow E. F. Peer social status and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers, and by their self-ratings / *Journal of School Psychology*. 1988. № 26. — P. 69–75.
54. Carter A. S., Grigorenko E. L., Pauls D. L. A Russian adaptation of the child behavior checklist: Psychometric properties and associations with child and maternal affective symptomatology and family functioning. *J Abnorm Child Psychol*. — 1995. — 23. — p. 661–684. <https://doi.org/10.1007/BF01447471>
55. Chavez D. V., Moran V. R., Reid S. L., Lopez M. Acculturative stress in children: A modification of the SAFE Scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. — 1997. — 19. — 34–45. doi: 10.1177/07399863970191002
56. Cheng C.-Y., Lee F., Benet-Martínez V. Assimilation and contrast effects in cultural frame-switching: Bicultural Identity Integration (BII) and valence of cultural cues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2006. — 37. — p. 742–760. doi: 10.1177/0022022106292081
57. Chin W. Y., Choi E. P. H., Chan K. T. Y., Wong C. K. H. The psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in Chinese primary care patients: factor structure, construct validity, reliability, sensitivity and responsiveness. — Текст: электронный // *PLoS One*. — 2015. — Т. 10. — № 8. — URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0135131>
58. Cillessen A. H. The self-perpetuating nature of children's peer relationships // *Kampen: Mondiss*. — 1991. — 155 p.
59. Clark D. M., Edelmann R. J., Winton E. C. Social anxiety, fear of negative evaluation and the detection of negative emotion in others. / *Behaviour Research and Therapy*. — 1995. — №33. — p. 193-196.
60. Collin-Vezina D., Coleman K., Milne L., Sell J., Daigneault I. Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*. — 2011. — 9(5). — p. 577-589. doi: 10.1007/s11469-011-9323-8
61. Daigneault I., Dion J., Hébert M., McDuff P., Collin-Vézina D. Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. *Child Abuse & Neglect*. — 2013. — 37(2). — p. 160–171. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.06.004

62. Derogatis L. R., Lipman R. S., Rickels K., Uhlenhuth E. H., Covi L. The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory // *Behav Sci.* — 1974. — Vol. 19:1 — 15 p.
63. Dorenfeld D. M., Cox B. J., Ross L., Swinson R. P. A Comparison of Social Phobia Outcome Measures in Cognitive-Behavioral Group Therapy. / *Behavior Modification.* — 1998. — №22. — pp. 285-297.
64. Eccles J. S., Wigfield A. In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs // *Pers. Soc. Psychol.* — 1995. — Bull. 21. — P. 215-225
65. Evans L., Moylan A., Oei T. P. S. Validity and clinical utility of the Fear Questionnaire for anxiety-disorder patients. / *Psychological Assessment.* — 1991. — №3. — pp. 391—397.
66. Fang L., Sun R. C. F., Yuen M. Development and preliminary validation of an acculturation scale for China's rural to urban migrant children // *Int. J. Intercult. Relations.* Elsevier Ltd. — 2017. — Vol. 58. — p. 1–11.
67. Fishwick R., Joseph S., Stewart-Brown S., Tennant R., Platt S. Monitoring positive mental health in Scotland: validating the Affectometer 2 scale and developing the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale for the UK. Edinburgh: NHS Health Scotland. — 2006. — pp.1-99.
68. Franco J. N. An Acculturation Scale for Mexican-American Children // *J. Gen. Psychol.* — 1983. — Vol. 108. — № 2. — p. 175–181.
69. Frankenberg E., Bongard S. Development and preliminary validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C) // *Int. J. Intercult. Relations.* Elsevier Ltd. — 2013. — Vol. 37. — № 3. — p. 323–334.
70. Friend R., Watson D. Measurement of social-evaluative anxiety. / *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* — 1969. — 33. — pp. 448-457
71. Garcia E., Gonzales M. P., Saiz P. A. et al. The Spanish version of the AUQUEI questionnaire (child pictured self report). 5th Annual Conference of the International Society for Quality of Life Research. Quality of Life Research. — 1998. — 7. — 597 p.
72. Gerin P., Dazord A., Boissel J. P., Chifflet R. Quality of life assessment in therapeutic trials: rationale for and presentation of a more appropriate instrument // *Fundamental and clinical Pharmacology.* 1992. — 6. — pp. 263-276.
73. Goodman R. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.* — 2001. — 40 (11). — pp. 1337-1345.
74. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* — 1997. — 38 (5). — pp. 581–586.
75. Goodman R., Scott, S. Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology.* — 1999. — 27 (1). — pp. 17-24.

76. Goodman R., Slobodskaya H. R., Knyazev G. G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*. — 2005. — 14. — pp. 28-33.
77. Grigorenko E. L., Geiser C., Slobodskaya H. R., & Francis, D. J. Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*. — 2010. — 22(4). — pp. 893–911. <https://doi.org/10.1037/a0020703>
78. Herbert J. D. Assessment of social anxiety and its clinical expressions. / J. D. Herbert, L. L. Brandsma, L. Fischer // In book: *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives: Third Edition*. — 2014. — pp. 45–94.
79. Hollifield M. et al. The range of symptoms in refugees of war: the New Mexico Refugee Symptom Checklist-121// *J Nerv Ment Dis*. — 2009. — Vol. 197, № 2. — P. 117–125.
80. Hollifield M., Verbillis-Kolp S., Farmer B., Toolson E. C., Woldehaimanot T., Yamazaki J., Holland A., St. Clair J., SooHoo J.. The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees. *Gen Hosp Psychiatry*. — 2013. — 35(2). — pp. 202-209. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2012.12.002. Epub 2013 Jan 22. PMID: 23347455
81. Huebner E. S. Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children // *Psychological Assessment*. — 1994. — Vol. 6(2). — p. 149— 158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
82. Huebner E. S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // *Child Indicator Research*. — 2012. — Vol.5. — p.561—657. doi: 10.1007/s12187-012-9140-z
83. Jefferies P., McGarrigle L., Ungar M. The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work*. — 2018. doi: 10.1080/23761407.2018.1548403
84. Kaltenbach E. et al. Efficient identification of mental health problems in refugees in Germany: the Refugee Health Screener // *Journal of Refugee Studies*. — 2009.
85. Kinzie J. D., Manson S. M. The use of self-rating scales in cross-cultural psychiatry // *Hosp Community Psychiatry*. — 1987. — Vol. 38. — P. 190-206
86. Kukaswadia A. et al. Development and validation of the bicultural youth acculturation questionnaire // *PLoS One*. — 2016. — Vol. 11. — № 8. — P. 1–16.
87. Lebedeva N, Tatarko A, Berry J. W. Social and psychological basis of multiculturalism: Testing of intercultural interaction hypotheses in the Russian context // *Psikhologicheskii Zhurnal*. — 2016. — Vol. 37(2). — P. 92–104.
88. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J. W. Intercultural relations in Russia and Latvia: The relationship between contact and cultural security // *Psychology in Russia*. — 2016. — Vol. 9(1). — P. 41–56.

89. Leszczensky L, Santiago A. The Development and Test of a Measure of Youth's Ethnic and National Identity // *Methods, data, analyses*. — 2015. — Vol. 9(1). — P. 87–110.
90. Manificat S., Dazord A. (Evaluation of the Child's Quality of Life: Validation of a Questionnaire and First Results) [In French] *Evaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats*. Expansion Scientifique Française. — 1997. — 45(3). — pp. 106–114
91. Manificat S., Dazord A. Infant, child and adolescent quality of life: surveys performed in a European context. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*. — 2002. — 2(6). — pp. 589–596. doi:10.1586/14737167.2.6.589 <https://doi.org/10.1586/14737167.2.6.589>
92. Manificat S., Dazord A., Langue J, et al. Evaluation of the quality of life of infants and very young children: validation of a questionnaire. Multicenter European study. *Arch Pediatr*. — 2000. — 7(6). — pp. 605–614.
93. Marulanda S., Addington J. Resilience in individuals at clinical high risk for psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*. — 2016. — 10. — pp. 212–219. Doi: 10.1111/eip.12174
94. Mazlan N. H., Ahmad A. Validation of the malay-translated version of the center for epidemiological study–depression scale (CES-D) // *Asean Journal of Psychiatry*. — 2013. — T. 15 — № 1. — pp. 54–65.
95. McKay M. T., Andretta J. R. Evidence for the psychometric validity, internal consistency and measurement invariance of Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale scores in Scottish and Irish adolescents. *Psychiatry research*. — 2017. — 255. — pp. 382–386.
96. McMahon E., Corcoran P., Keeley H., Cannon M., Carli V., Wasserman C., Wasserman D. Mental health difficulties and suicidal behaviours among young migrants: Multicentre study of European adolescents. *BJPsych Open*. — 2017. — 3(6). — pp. 291–299. doi:10.1192/bjpo.bp.117.005322
97. Miller M. J., Kim J., Benet-Martínez V. Validating the Riverside Acculturation Stress Inventory with Asian Americans. *Psychological Assessment*. — 2011. — 23. — pp. 300–310. doi: 10.1037/a0021589
98. Nguyen H. H., von Eye A. The acculturation scale for Vietnamese adolescents (ASVA): A bidimensional perspective // *Int. J. Behav. Dev*. — 2002. — Vol. 26. — № 3. — pp. 202–213.
99. Panter-Brick C., Hadfield K., Dajani R., Eggerman M., Ager A., Ungar M. Resilience in context: A brief and culturally grounded measure for Syrian refugee and Jordanian host-community adolescents. *Child Development*, 2018. — 89. — pp. 1803–1820. doi: 10.1111/cdev.12868
100. Phinney J.S. The Multigroup Ethnic Identity Measure // *Journal of Adolescent Research*. — 1992. — Vol. 7. — P. 156–176.
101. Phinney J.S., Ong A. D. Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions // *Journal of Counseling Psychology*. — 2007. — Vol. 54. — P. 271–281.

102. Radloff L.S. The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. Текст: электронный // Applied psychological measurement. — 1977. — Т. 3. — № 1. — С. 385–401.
103. Resilience Research Centre. CYRM and ARM user manual. Halifax, NS: Resilience Research Centre, Dalhousie University. — 2018. Retrieved from <http://www.resilienceresearch.org/>
104. Reynolds C. R., Richmond B. O. What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1978. — 6. — pp. 271–280. doi: 10.1007/BF00919131
105. Robinson O.C., Lopez F.G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. Authenticity, Social Context, and Well-Being in the United States, England, and Russia: A Three Country Comparative Analysis // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2013. — Vol. 44. — No. July. — pp. 719–737.
106. Rowlison R. T., Felner R. D. Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. — 55. — pp. 432–444. doi: 10.1037//0022-3514.55.3.432
107. Rutter M. A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. — 1967. — 8. — pp.1-11.
108. Sarbhan Singh, Rafdzah Ahmad Zaki, Nik Daliana Nik Farid, Kushilpal Kaur. Reliability analysis of the Malay version of the center for epidemiologic studies-depression scale (CESD) among adolescents in Malaysia / — Текст : электронный // *Preventive Medicine Reports*. — 2021. — Т. 24. — С. 1015–1085.
109. Sargent L. R. *Social Skills for School and Community*. Reston, VA: Division of Mental Retardation, Council for Exceptional Children, 1991. — pp. 269-273.
110. Sarkadi A. et al. Is the Refugee Health Screener a Useful Tool when Screening 14- to 18-Year-Old Refugee Adolescents for Emotional Distress? // *Journal of Refugee Studies*. — 2020. — Vol. 32. — Special Issue No. 1.
111. Schnettlera B., Orellanabc L., Sepúlvedabc J., Mirandaa H., Grunertd K., Lobose G., Huechec C. Psychometric properties of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in a sample of Chilean university students. *Suma Psicológica*. — 2017. — Vol.24. — pp. 97— 106. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.06.001
112. Shafer A. B. Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES-D, Hamilton, and Zung. — Текст электронный // *Journal of clinical psychology*. — 2006. — Т. 62. — № 1. — С. 123–146. — URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20213>
113. Skriner L. C., Chu B. C. Cross-ethnic measurement invariance of the SCARED and CES-D in a youth sample // *Psychological Assessment*. — 2014. — Т. 26. — №. 1. — С. 332.

114. Steinmayr R., Dinger F., Spinath B. Motivation as a Mediator of Social Disparities in Academic Achievement // *European Journal of Personality*. — 2012. — Vol. 26. — pp. 335–349.
115. Steinmayr R., Spinath B. Konstruktion und Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW) [construction and validation of a scale for the assessment of school-related values] // *Diagnostica*. — 2010. — Vol 56. — pp. 195–211.
116. Steinmayr R., Weidinger A. F., Schwinger M., Spinath B. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement — Replicating and Extending Previous Findings // *Front. Psychol.* — 2019. — 10. — 1730 p.
117. Stewart-Brown S., Tennant A., Tennant R., Platt S., Parkinson J., Weich S. Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. Health and quality of life outcomes. — 2009. — 7(1). — pp. 1–8.
118. Suarez-Morales L., Dillon F., Szapocznik J. Validation of the Acculturative Stress Inventory for Children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. — 2007. — Vol. 13. — No. 3. — pp. 216–224. doi: 10.1037/1099-9809.13.3.216
119. Tajfel H. Social categorization, social identity, and social comparison. Differentiation between social groups // London: Academic Press. — 1978. — pp. 61-76.
120. Tennant R. et al. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2007. — 16. — 9.
121. Turner S. M., McCanna M., Beidel D. C. Discriminant validity of the social Avoidance and Distress and Fear of Negative Evaluation Scales. / *Behaviour Research and Therapy*. — 1987. — № 25. — pp. 113–115.
122. Umaña-Taylor A. J., Yazedjian A., Bámaca-Gómez M. Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. — 2005. — Vol. 4. — pp. 9–38.
123. Unger J. B. et al. The AHIMSA acculturation scale: A new measure of acculturation for adolescents in a multicultural society // *J. Early Adolesc.* — 2002. — Vol. 22. — № 3. — pp. 225–251.
124. Van de Vijver F. J. R., Helms-Lorenz M., Feltzer M. F. Acculturation and cognitive performance of migrant children in The Netherlands. *International Journal of Psychology*. — 1999. — 34. — pp. 149–162.
125. Vasin G., Lobaskova M., Gindina E. The Youth Self Report: validity of the Russian version. SHS Web of Conferences. — 2016. — 29. — pp. 20-41. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162902041>

126. Ward C, Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. — 1999. — Vol. 23(4). — P. 659–677.
127. Zahradnik M., Stewart S. H., O'Connor R. M., Stevens D., Ungar M., Wekerle C. Resilience moderates the relationship between exposure to violence and posttraumatic re-experiencing in Mi'kmaq youth. International Journal of Mental Health and Addiction. — 2010. — 8. — pp. 408–420. doi:10.1007/s11469-009-9228-y

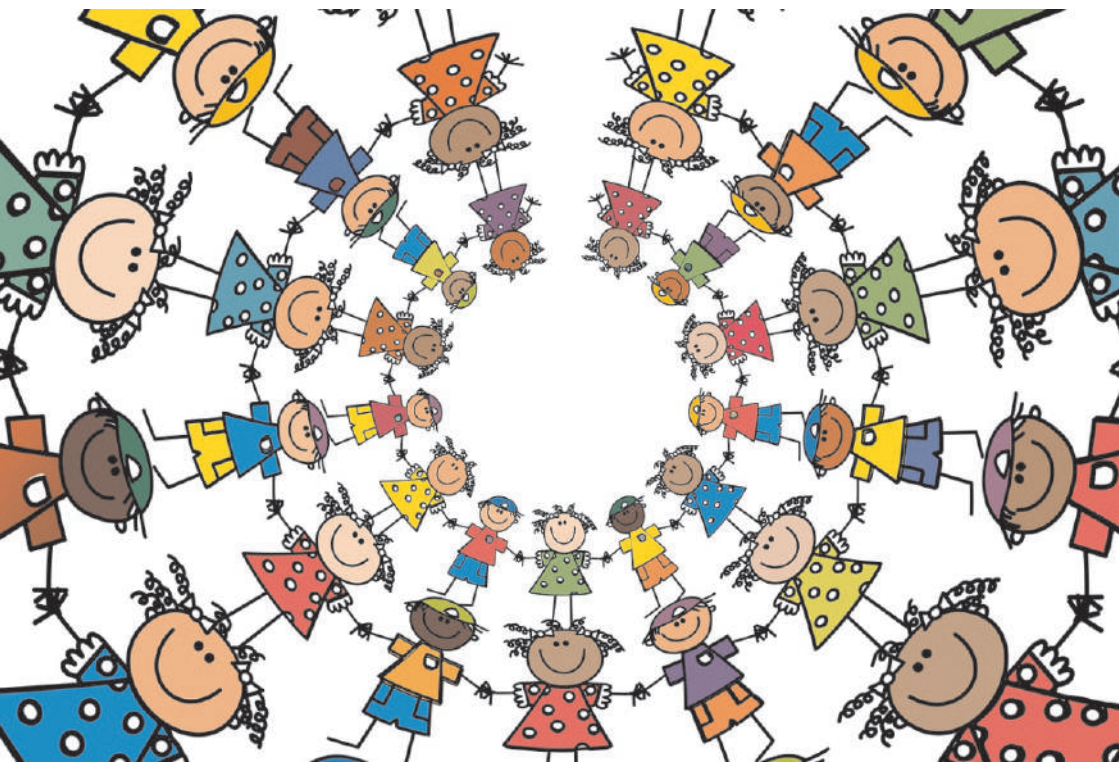


МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ **по проведению программы** **психолого-педагогического сопровождения** **процессов обучения, социальной, языковой** **и культурной адаптации детей иностранных граждан**

Под ред.
О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко





МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
по проведению программы
психолого-педагогического сопровождения
процессов обучения, социальной, языковой
и культурной адаптации детей иностранных граждан**

Под ред.

О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко

*Рекомендовано к публикации Ученым советом
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет»*

Москва, 2023

УДК 37.015
ББК 88.8
М54

Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 209 с.

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор В.В. Гриценко
доктор психологических наук, профессор И.В. Вачков

В методических рекомендациях представлено описание программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. Ее цель – обеспечение социальной инклюзии детей-мигрантов через оказание им дифференцированной психолого-педагогической поддержки и создание в образовательном пространстве определенных образовательных условий в соответствии с их особыми образовательными потребностями в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Реализация данной программы обеспечивает освоение несовершеннолетним иностранным гражданином основной образовательной программы школы, рост качества его обученности, формирование его функциональной грамотности, повышает эффективность социализации, а также снижает риски правонарушений, девиантного поведения и вовлеченности детей иностранных граждан в деструктивные группы.

Методические рекомендации подготовлены в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. По результатам апробации программы психолого-педагогического сопровождения в 2023 году в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» в текст методических рекомендаций внесена информация о результатах апробации, а также произведена коррекция содержания и методов программы.

ISBN 978-5-94051-282-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2023.
© Хухлаев О.Е., 2023.
© Чибисова М.Ю., 2023.
© Ткаченко Н.В., 2023.

Содержание

<u>ВВЕДЕНИЕ</u>	6

РАЗДЕЛ 1.

Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан

<u>1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми – иностранными гражданами</u>	19
1.1.1. <u>Принятие решения о целесообразности индивидуальной работы</u>	19
1.1.2. <u>Консилиум и ПМПК как механизмы направления учащегося-мигранта на индивидуальную работу</u>	20
1.1.3. <u>Краткосрочная работа с детьми-мигрантами: возможные задачи</u>	21
1.1.4. <u>Взаимодействие с классным руководителем и администрацией в ходе индивидуальной работы</u>	23
<u>1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с детьми-мигрантами</u>	25
<u>1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми – иностранными гражданами</u>	30
1.3.1. <u>Установление контакта с ребенком – иностранным гражданином</u>	30
1.3.2. <u>Приемы эффективной коммуникации с ребенком – иностранным гражданином</u>	31
1.3.3. <u>Использование игровой (недирективной и директивной) и арт-терапии в работе с детьми – иностранными гражданами</u>	33
1.3.4. <u>Приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми – иностранными гражданами</u>	37
<u>1.4. Психологическая работа с детьми – иностранными гражданами, переживающими последствия психологической травмы</u>	40
1.4.1. <u>Психологическая характеристика травмы и ее последствий</u>	40
1.4.2. <u>Стратегии поддержки ребенка, переживающего последствия травмы</u>	45
1.4.3. <u>Рекомендации для педагогов и родителей</u>	46
<u>1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранными гражданами</u>	50
1.5.1. <u>Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта</u>	50
1.5.2. <u>Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте»</u>	50
1.5.3. <u>Метод диалогического рассказывания историй</u>	51
1.5.4. <u>Рольевые игры в индивидуальной работе</u>	52
1.5.5. <u>Рольевое моделирование и разрешение ситуаций культурного ассимилятора</u>	52
1.5.6. <u>Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте</u>	53

РАЗДЕЛ 2.**Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан**

<u>2.1. Организация методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан</u>	58
<u>2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов</u>	64
<u>2.2.1 Интерактивные семинары по проблеме межкультурной компетентности педагога</u>	64
<u>2.2.2. Межкультурный тренинг для педагогов</u>	71

РАЗДЕЛ 3.**Работа педагога с родителями – иностранными гражданами**

<u>3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями – иностранными гражданами</u> ...	75
<u>3.1.1. Возможные барьеры во взаимодействии родителей-мигрантов с образовательным учреждением</u>	75
<u>3.1.2. Возможные задачи в работе с родителями – иностранными гражданами в соответствии со стадиями их адаптации в российском обществе</u>	77
<u>3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами</u>	80
<u>3.2.1. Установление и поддержание контакта с родителями-мигрантами</u>	80
<u>3.2.2. Сбор необходимой информации: анкетирование и индивидуальные беседы</u>	82
<u>3.2.3. Использование рекомендаций в работе с родителями-мигрантами</u>	85
<u>3.3. Стратегии работы с родительским сообществом</u>	87
<u>3.3.1. Информационные материалы для родителей</u>	87
<u>3.3.2. Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком</u>	87
<u>3.3.3. Вовлечение родителей учащихся-мигрантов в деятельность родительского комитета и помощь классу</u>	88
<u>3.3.4. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке мероприятий этнокультурной тематики</u>	88
<u>3.3.5. Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов</u>	90

РАЗДЕЛ 4.**Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа**

<u>4.1. Общее описание</u>	93
<u>4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом</u>	96
<u>4.2.1. Психологические тренинги в поликультурном классе</u>	96
<u>4.2.2. Психологический театр как технология групповой психологической работы в поликультурном классе</u>	104

Содержание

4.2.3. Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе.....	110
4.3. Методы воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом	121
4.3.1. Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан.....	121
Приложение. Зарубежные практики наставничества.....	131
4.3.2. Фестиваль национальных культур как технология культурной адаптации	132
4.3.3. Театральная деятельность как технология работы с подростками-мигрантами	137
4.3.4. Креативные коммуникативные технологии в развитии ценностей культуры мира.....	147
4.3.5. Школьная служба примирения как средство предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов	153
4.3.6. «Живая библиотека» как универсальная технология снижения предубежденности	160
4.3.7. Интеграционное межкультурное краеведение в поликультурном классе.....	166
4.4. Методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом.....	176
4.4.1. Школьный проект в формировании инклюзивной образовательной среды	176
4.4.2. Организация групповой работы учащихся в поликультурном классе.....	186
<u>СЛОВАРЬ</u>	206

Введение

Методические рекомендации посвящены описанию программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Методические рекомендации состоят из введения и четырех разделов.

Во введении приведено общее описание программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, а также представлены организационно-управленческие механизмы ее реализации.

В первом разделе дано описание работы педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей-иностранцев граждан. Представлены рекомендации по планированию и организации данной работы, а также по учету культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с данной категорией детей. Показаны основные консультативные подходы и стратегий в индивидуальной работе педагога-психолога с детьми – иностранцами гражданами. Рассмотрены специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранцами гражданами. Отдельно описана психологическая работа с детьми данной категории, переживающими последствия психологической травмы.

Во втором разделе описана деятельность по сопровождению педагогического коллектива. В нем представлена система повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагога. Показаны способы организации методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. Отдельно описан тренинг управленческих команд регионов по данной тематике.

В третьем разделе представлены рекомендации по осуществлению работы педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан. Изложены методические принципы взаимодействия с родителями – иностранцами гражданами. Показаны стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранцами гражданами, а также стратегии работы с родительским сообществом.

В четвертом разделе описана работа педагога с ученическим сообществом: отдельным классом и школой в целом. Представлены технологии работы педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом (тренингового характера). Изложен ряд методов воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом. Также показаны возможные методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом.

В завершении методических рекомендаций приведен словарь основных терминов, связанных с адаптацией детей иностранных граждан.

Перейдем к описанию программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Согласно Методическим рекомендациям органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организа-

ций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан¹, целью деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение несовершеннолетних иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода.

При этом инклюзивная образовательная среда понимается как совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают школьную культуру, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху и воспринимается как норма. Такая среда обеспечивает процесс социальной инклюзии – достижения равных возможностей (независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической идентичности) для полноценного и активного участия в образовательном процессе.

В силу особенностей и потенциальной уязвимости детей иностранных граждан они сталкиваются с серьезными трудностями при обучении. Характеристики ребенка, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении, принято называть особыми образовательными потребностями. Особые (дополнительные) образовательные потребности – это потребности в условиях для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка. Они могут быть связаны как с развитием отдельных психических функций ребенка, так и со спецификой его социализации.

Особые (дополнительные) *образовательные потребности* детей-мигрантов выделяются нами (Хухлаев, Чибисова, Шеманов, 2015) на основе *причин возможных образовательных затруднений*, которые могут присутствовать у данной группы учащихся.

Первая причина – недостаточный уровень владения русским языком, что препятствует успешному освоению образовательной программы и социализации.

Вторая причина – несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам; разные требования учебных программ.

Третья причина – эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса.

Четвертая причина – отсутствие или нехватка соответствующих возрасту социальных навыков, по умолчанию наличествующих у представителей принимающего общества.

Пятая причина – ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России.

Согласно положениям статьи 42 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» психолого-педагогическая помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. К этой категории относятся и дети иностранных граждан с выраженными особыми (дополнительными) образовательными потребностями. Очевидно, что именно третья, четвертая и пятая группы причин, обусловивших особые (дополнительные) образовательные потреб-

¹ Направлены руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования (Письмо Минпросвещения РФ № РР-202/07 от 16.08.2021).

ности детей-мигрантов, являются «мишенями» программы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, цель программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан (далее – программа) заключается в обеспечении социальной инклюзии детей-мигрантов через оказание им дифференцированной психолого-педагогической поддержки и создание в образовательном пространстве определенных образовательных условий в соответствии с их особыми образовательными потребностями в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Задачи программы структурированы в соответствии с вышеуказанными тремя особыми (дополнительными) образовательными потребностями детей иностранных граждан.

Задачи программы в области особых (дополнительных) образовательных потребностей детей иностранных граждан

А. Психологическое благополучие

- Снижение выраженности психологических трудностей: эмоциональных проблем, проблем с поведением.
- Повышение субъективного и психологического благополучия, уровня удовлетворенности жизнью в различных сферах.

Б. Социальные навыки

- Формирование принятых в российском образовательном пространстве навыков поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В. Культурная адаптация

- Обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное сообщество.
- Содействие выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации.
- Содействие формированию российской гражданской идентичности при поддержании идентичности со страной исхода и обеспечению их бесконфликтного сочетания.

Решение данных задач обеспечивает освоение несовершеннолетним иностранным гражданином ООП школы, рост качества его обученности, формирование его функциональной грамотности, повышает эффективность социализации, а также снижает риски правонарушений, девиантного поведения и вовлеченности детей иностранных граждан в деструктивные группы.

Содержание программы

- Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.
- Методические рекомендации по реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.
- Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

В программе предусмотрено четыре **направления деятельности**:

1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан.
2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан.
3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан.
4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

Описанию каждого из направлений деятельности посвящен соответствующий раздел методических рекомендаций и инструментария. Содержание деятельности представлено в виде практик, решающих одну или несколько задач и применяемых в рамках одного или нескольких направлений работы. Те практики, доступа к подробному изучению которых нет у педагога, представлены в виде развернутых инструкций в инструментарии программы. Таким образом, педагог, самостоятельно изучив материал, может реализовать его в профессиональной деятельности.

При отборе и подготовке материала авторский коллектив опирался на доказательный подход в области психологических и социальных практик. Согласно Стандарту доказательности практик в сфере детства выделено четыре ключевые направления доказательного анализа, позволяющих оценить уровень доказательности социальной практики. Это регламентированность практики; обоснованность практики; результативность практики (достижение социальных результатов); доказанность социальных результатов практики.

Предлагаемые в программе практики имеют адекватное теоретическое обоснование, что обозначается в тексте методических рекомендаций. Все практики в достаточной степени регламентированы: представлены документы, в которых закреплены процедуры; обозначены формы и методы обеспечения качества работы специалистов, реализующих практику; показаны требования и процедуры, обязательные в процессе реализации практики. В описании практик имеется информация о получении подробных регламентов (через обучение, знакомство с дополнительной литературой), при отсутствии такой информации в инструментарии можно найти развернутые регламенты.

Для оценки эффективности практик мы предлагаем использовать психодиагностический комплекс, представленный в программе психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (разработан ФГБОУ ВО МГППУ в 2021 г. и апробирован в 2022 г.). Использование данного диагностического комплекса в рамках реализации программы описано далее, во второй части.

В 2023 году была проведена апробация программы и осуществлен мониторинг эффективности ее реализации (для несовершеннолетних иностранных граждан, обучающихся в условиях общеобразовательной школы).

В апробации программы психолого-педагогического сопровождения приняли участие 1479 обучающихся из 101 образовательной организации 21 региона России. Из них – 358 несовершеннолетних иностранных граждан, страна происхождения которых: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Украина, Армения, Азербайджан, Молдова. В апробации принимали участие 155 педагогов и педагогов-психологов и 66 родителей.

Итоги апробации позволяют утверждать, что психолого-педагогические практики, включенные в программу психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, действительно способствуют решению декларируемых в ней задач: дети-мигранты, принимавшие участие в мероприятиях, демонстрируют позитивную динамику прежде всего в области психологического благополучия и культурной адаптации, а в отсроченной перспективе и социальных навыков. Однако необходимо подчеркнуть, что данные результаты возможны при соблюдении следующих условий.

Во-первых, реализация отдельных практик не оказывает влияния на социокультурную и психологическую адаптацию несовершеннолетних иностранных граждан. Необходима систематизированная деятельность, включающая реализацию практик различной направленности. Не представляется возможным перечислить обязательный минимум или рекомендовать жестко заданное количество подобных практик. При планировании работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан следует предусмотреть разнообразные по содержанию и форме практики, не ограничиваясь отдельными мероприятиями.

Во-вторых, реализация программы будет эффективной при условии обеспечения методического сопровождения педагогов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами. Необходимо предусмотреть проведение мероприятий, направленных на повышение межкультурной компетентности учителей, и формирование их профессиональных компетенций в области работы с данной категорией обучающихся.

Управленческое обеспечение реализации программы

Реализация данной программы в образовательной организации должна регулироваться соответствующими приказами руководителя и локальными актами. Мероприятия и активности, входящие в программу, вносятся в циклограмму работы образовательной организации и систему внутришкольного контроля.

Ответственность за реализацию программы в образовательном учреждении несет заместитель директора по УВР. При наличии в образовательном учреждении службы комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения и поддержки обучающихся (далее – Службы) локальным нормативным актом образовательной организации закрепляется ее включенность в реализацию программы.

В реализации программы непосредственное участие принимают сотрудники Службы или (при ее отсутствии) педагог-психолог, социальный педагог и учитель-логопед (при наличии). Из этих сотрудников, а также классных руководителей, работающих в классах с наибольшим числом детей – иностранных граждан, составляется внутришкольная рабочая группа по реализации программы. Если в образовательном учреждении есть внутришкольное объединение классных руководителей, в деятельность рабочей группы включается педагог, осуществляющий в этом объединении руководящую функцию. В состав рабочей группы также рекомендуется включить представителя управляющего совета школы. Возможно создание школьного методического объединения педагогических работников, непосредственно вовлеченных в работу по программе.

Процесс разработки и реализации плана рекомендуется обсудить на заседании внутришкольного объединения классных руководителей и согласовать с управляю-

щим советом школы. На педагогическом совете в конкретном образовательном учреждении годовая программа психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан проходит обсуждение и доработку. Формируются индивидуальные поручения, обеспечивающие взаимодействие специалистов общеобразовательной организации, необходимое для системного сопровождения обучающихся.

В целом программа является инструментом создания психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы для несовершеннолетних иностранных граждан.

В рамках образовательного учреждения она реализуется посредством внесения дополнений в Основную образовательную программу (дошкольного, начального общего, среднего общего, основного общего образования) в каждую из ее составляющих:

- Программу воспитания и социализации обучающихся.
- Программу коррекционной работы.

Программа воспитания и социализации обучающихся

Включение элементов программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан в программу воспитания и социализации обучающихся основано на содержании Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, разработанной Институтом изучения семьи, детства и воспитания РАО по заданию Министерства просвещения РФ, одобренной на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию 23 июня 2022 года.

В п. 9 календарного плана воспитательной работы организации «Профилактика и безопасность» указываются конкретные позиции, направленные в т.ч. на профилактику расширения групп обучающихся, требующих специальной психолого-педагогической поддержки и сопровождения (социально неадаптированные дети-мигранты).

Согласно п. 3.3 «Требования к условиям работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями» создаются особые условия воспитательной работы «с категориями обучающихся, имеющих особые образовательные потребности ... из социально уязвимых групп (например... из семей мигрантов, билингвы и др.)».

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан содержит инструменты, позволяющие создать особые условия в воспитательной работе с данной категорией детей как имеющей особые образовательные потребности. Образовательному учреждению рекомендуется формировать календарный план воспитательной работы организации посредством включения необходимых элементов из содержания программы.

Данная работа реализуется в зависимости от количества детей – иностранных граждан в образовательном учреждении, а также от результатов диагностики детей – иностранных граждан (см. ниже) и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа, в разделе 2. Работа с педагогическим коллективом, в разделе 3. Работа педагога-психолога с родителями – иностранными гражданами (Стратегии работы с родительским сообществом).

Работа строится по двум уровням.

1-й уровень – общешкольный. Уровень мероприятий, нацеленных на работу с образовательной средой в целом. Для его осуществления можно использовать следующие практики и инструменты, описанные в Методических рекомендациях и/или Инструментарии:

- Организация системы повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагогов.
- Организация системы методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан.
- Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком.
- Привлечение родителей-мигрантов к подготовке общешкольных мероприятий этнокультурной тематики.
- Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов.
- Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан.
- Проведение фестивалей национальных культур с привлечением инокультурных родителей.
- Организация деятельности школьной службы примирения как средства предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов.

2-й уровень – школьный класс. Применяется в классах (группах), где присутствует как минимум один несовершеннолетний иностранный гражданин, слабо владеющий русским языком и/или, по данным психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, относится к дезадаптационному профилю. Если в классе (группе) нет таких детей, однако присутствуют дети, которые по результатам вышеуказанной диагностики относятся к смешанному профилю, рекомендуется рассмотреть использование отдельных составляющих данного уровня.

- Организация системы повышения квалификации педагогов, задействованных в обучении класса, по теме формирования межкультурной компетентности педагогов.
- Организация системы методической поддержки деятельности педагогов, задействованных в обучении класса, по социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан.
- Организация индивидуальной поддержки для родителей класса с низким уровнем владения русским языком.
- Привлечение родителей-мигрантов к подготовке внутриклассных мероприятий этнокультурной тематики.
- Организация наставничества по отношению к ребенку – иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.
- Использование школьных проектов в формировании инклюзивной образовательной среды в классе.
- Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе.

- Проведение интеграционных мероприятий («Живая библиотека», приветственные семинары для родителей и пр.).

Программа коррекционной работы

Согласно примерной ООП направления коррекционной работы: диагностическое, коррекционно-развивающее, психопрофилактическое, консультативное, информационно-просветительское — раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации.

Характеристика содержания направлений коррекционной работы применительно к реализации программы

Диагностическая работа

Для выполнения задач диагностической работы рекомендуется использовать программу психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (разработана ФГБОУ ВО МГППУ в 2021 г. и апробирована в 2022 г., далее — диагностическая программа). При фронтальной диагностике всех учащихся — иностранных граждан следует применять базовый диагностический набор, который подходит для скрининговой диагностики и включает методики, проведение и обработка которых возможны в короткие сроки.

Базовый набор позволяет сделать обоснованный вывод о психологическом благополучии, социальных навыках и культурной адаптации ребенка-мигранта. Рекомендуется для каждого ребенка-мигранта применять полный комплект методик базового набора, поскольку это позволит в полной мере охарактеризовать его образовательные потребности.

В методических рекомендациях по проведению диагностической программы описаны три профиля аккультурации учащегося — иностранного гражданина. В современной психологии процесс вхождения в новую культуру обозначен специфическим термином — аккультурация. Это особая форма передачи культуры, которая происходит в результате контакта ребенка с людьми и социальными институтами (в первую очередь — школой), принадлежащим к другим культурам.

Профили аккультурации учащегося — иностранного гражданина построены на математико-статистическом анализе данных по выраженности трех из пяти особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев граждан в области: а) психологического благополучия; б) социальных навыков; в) культурной адаптации.

- Интеграционный профиль. Характерен для учащихся — иностранных граждан, успешно адаптирующихся в российской культурной среде.
- Смешанный профиль. Характерен для учащихся — иностранных граждан, адаптирующихся в российской культурной среде менее успешно, чем школьники с интеграционным профилем, и испытывающих при этом психологические трудности.
- Дезадаптивный профиль. Характерен для учащихся — иностранных граждан, с трудом адаптирующихся в российской культурной среде и испытывающих при этом наибольшие психологические трудности.

По результатам использования базового набора программы диагностики психолог может сделать вывод, насколько данные ребенка соответствуют средним показателям

того или иного профиля. Если ребенок показал как минимум одно соответствие дезадаптивному профилю, в этом случае нужна углубленная диагностика с помощью расширенного пакета.

Расширенный пакет программы диагностики предназначен для углубленной диагностики, включающей определение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития обучающегося иностранного гражданина. Он позволяет провести дифференцированную оценку особых (дополнительных) образовательных потребностей в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей – иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум образовательной организации (далее – консилиум), одна из задач которого состоит в выявлении трудностей освоения образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений по организации психолого-педагогического сопровождения¹.

В ходе консилиума проводится обсуждение результатов базовой и расширенной диагностики особых (дополнительных) образовательных потребностей в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации детей – иностранных граждан. По итогам консилиума составляется список несовершеннолетних иностранных граждан, нуждающихся в индивидуальном коррекционном сопровождении. Для каждого из них разрабатывается индивидуальный план коррекционной работы.

В случае недостаточного владения русским языком и выраженной культурной дезадаптации у учащегося – иностранного гражданина специалисты образовательной организации могут испытывать затруднения в оценке его особых образовательных потребностей, связанных с когнитивным и эмоционально-волевым развитием. Если не представляется возможным оценить, насколько особые образовательные потребности учащегося ограничиваются его миграционным опытом и социальной ситуацией и насколько он нуждается в специальной поддержке в связи с его когнитивными или эмоционально-волевыми характеристиками, необходимо направить такого учащегося на ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК учащемуся может быть рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе или коррекционная работа, что будет дополняться перечисленными в данной концепции направлениями работы.

Коррекционно-развивающая и психопрофилактическая работа

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей – иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 1. Индивидуальная работа педагога-психолога с детьми – иностранными гражданами и в разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

Консультативная работа

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей – иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических ре-

¹ Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, утвержденное распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93.

комендациях к программе в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан, в разделе 2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей – иностранных граждан и разделе 3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан.

Информационно-просветительская работа

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей – иностранных граждан и разделе 3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан и разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

Рекомендации по организации коррекционной работы

Представляем рекомендации по организации коррекционной работы в зависимости от результатов диагностики особых образовательных потребностей учащегося – иностранного гражданина в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Мы рекомендуем выделить три уровня организации коррекционной работы с несовершеннолетним иностранным гражданином.

Уровень 1. Профилактическое сопровождение.

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с интеграционным профилем аккультурации.

В него входит:

- Задействование несовершеннолетнего иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

Уровень 2. Профилактическое коррекционное сопровождение.

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину со смешанным профилем аккультурации.

В него входит:

- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан.
- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются индивидуально в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан (Методические рекомендации и

Инструментарий). При этом рекомендуется проводить не менее 4 встреч с ребенком за семестр.

- Обучение педагогов алгоритму разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей.
- Проведение в классе, где учится ребенок, межкультурного тренинга (см. Методические рекомендации и Инструментарий, раздел 4), не менее 2 занятий.
- Задействование несовершеннолетнего иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

Уровень 3. Коррекционная работа.

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.

В него входит:

- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются индивидуально в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан (Методические рекомендации и Инструментарий). При этом рекомендуется проводить не менее 8 встреч с ребенком за семестр.
- Обучение педагогов алгоритму разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей.
- Для учеников начальной школы – проведение занятий с классом по технологии «Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе» (см. Методические рекомендации).
- Для детей средней и старшей школы – проведение занятий с классом с использованием технологий психологического театра.
- Проведение в классе, где учится ребенок, межкультурного тренинга (см. Методические рекомендации и Инструментарий, раздел 4), не менее 4 занятий.
- Задействование ребенка – иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

В сопровождении несовершеннолетних иностранных граждан целесообразно сочетать индивидуальную работу и групповые активности, причем эти формы работы могут реализовываться параллельно. Также возможно проводить работу в малых группах (по 3–4 человека), и с такими группами возможно, помимо активностей для индивидуальной работы, использовать элементы театральной деятельности.

Описанные в программе методы и технологии реализуются различными категориями педагогических работников. Технологии индивидуальной коррекционной работы с учащимися – несовершеннолетними иностранными гражданами, описанные

в разделе 1, реализуются только педагогом-психологом. Технологии взаимодействия с родителями-мигрантами, описанные в разделе 3, могут реализовываться различными специалистами службы комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения и поддержки обучающихся (педагогом-психологом, социальным педагогом), а также заместителем директора по воспитательной работе и классными руководителями.

Программа в целом и данные методические рекомендации подготовлены в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ № 1021 от 27.12.2021), в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации». Программа психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних иностранных граждан в 2023 году прошла апробацию в рамках НИР «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)», выполняемой в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2023 № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. На основе результатов апробации была осуществлена коррекция содержания и методов программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Материалы методических рекомендаций подготовлены коллективом авторов под общей редакцией М.Ю. Чибисовой (1 и 3 раздел), О.Е. Хухлаева (4 раздел) и Н.В. Ткаченко (2 раздел). Авторство каждого из параграфов указано под его наименованием в тексте.

По каждому методу и технологии, описанным в методических рекомендациях, даны инструкции по возможной траектории их более глубокого освоения. Отдельные методы (практики), по которым отсутствуют возможности более подробного ознакомления в русскоязычном пространстве, более подробно изложены в Пакете инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Литература

1. Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI: 10.17759/ssc.2020010101 https://psyjournals.ru/ssc/2020/n1/Busygina_Podushkina_Stanilevsky.shtml.
2. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20. № 1. С. 15–27. DOI: 10.17759/pse.2015200103.

РАЗДЕЛ 1.

Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан

1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

1.1.1. Принятие решения о целесообразности индивидуальной работы

Индивидуальная работа педагога-психолога образовательной организации с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином может быть целесообразна при следующих условиях:

1. Уровень владения русским языком у ребенка достаточен для понимания обращенной к нему речи психолога и для участия в предлагаемых активностях. При этом от психолога требуется адаптировать темп речи и лексику, а также подбирать активности, не требующие высокой речевой компетентности (арт-терапевтические активности и пр.).

Если уровень владения русским языком у школьника недостаточен, однако специфика особых (дополнительных) потребностей ребенка предполагает индивидуальную поддержку, следует рассмотреть иные формы работы, прежде всего включение ребенка в групповые активности, и начать индивидуальную работу, как только будет достигнут минимально необходимый уровень владения языком.

2. Ребенок не демонстрирует признаков возможных серьезных психологических нарушений, психотической симптоматики, интеллектуально сохранен. Однако при наличии подобных признаков и/или возникших у специалиста сомнений по этому поводу следует направить учащегося на психолого-медико-педагогическую комиссию.
3. Несовершеннолетний иностранный гражданин имеет смешанный или дезадаптивный аккультурационный профиль (по итогам диагностики особых образовательных потребностей) и нуждается в психолого-педагогической поддержке в связи с особыми (дополнительными) образовательными потребностями, связанными с психологическим благополучием, сформированностью социальных навыков и культурной адаптацией, причем имеются выраженные трудности в одной или нескольких группах потребностей. Выраженными будем называть трудности, существенно осложняющие возможность овладения образовательной программой и социализации в группе сверстников. Если трудности учащегося имеют умеренный характер и достаточный уровень поддержки может быть обеспечен в ходе учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования, индивидуальная работа педагога-психолога с учащимся нецелесообразна. Обсуждение, насколько степень выраженности трудностей ребенка требует индивидуальной работы, происходит в рамках консилиума.

Если учащийся имеет интеграционный аккультурационный профиль и его особые (дополнительные) образовательные потребности преимущественно связаны с недостаточным уровнем владения русским языком или недостаточной предметной подготовкой, тогда как в области психологического благополучия, сформированности социальных навыков и культурной адаптации существенных затруднений не наблюдается, также нецелесообразно проводить индивидуальную коррекционную работу.

Вместе с тем по запросу родителей или законных представителей учащегося и при наличии соответствующих кадровых и временных ресурсов возможна организация индивидуальной коррекционной работы с учащимися, имеющими интеграционный аккультурационный профиль.

4. Родители или законные представители несовершеннолетнего иностранного гражданина выразили согласие, что с ним будет вестись психологическая работа. Для этого они должны подписать принятую в образовательной организации форму согласия на участие ребенка в различных видах работы психолога.
5. Организационная и кадровая обеспеченность данной работы. Индивидуальная коррекционная работа с ребенком-мигрантом возможна только в том случае, когда в образовательной организации выделено специальное помещение и есть необходимые материалы, а также имеется специалист, владеющий необходимыми компетенциями. Также следует учитывать количество учащихся, приходящихся на одного педагога-психолога, и наличие в его плане работы других задач и активностей. В ряде случаев может потребоваться совместная с администрацией образовательной организации приоритизация задач, решением которых будет заниматься педагог-психолог. По итогам этого обсуждения может быть принято решение о включении индивидуальных коррекционных занятий с учащимися с миграционным опытом в план работы педагога-психолога или же направление учащегося в психолого-медико-социальный центр или аналогичные структуры.

1.1.2. Консилиум и ПМПК как механизмы направления учащегося-мигранта на индивидуальную работу

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей – иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум образовательной организации (далее – консилиум), одна из задач которого состоит в выявлении трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений по организации психолого-педагогического сопровождения.

На первичном консилиуме по итогам диагностики особых (дополнительных) образовательных потребностей учащегося – несовершеннолетнего иностранного гражданина педагоги-психологи проводят обсуждение и согласовывают необходимые меры его психолого-педагогической поддержки. Если ситуация учащегося соответствует вышеперечисленным условиям, в перечень данных мер включается индивидуальная коррекционная работа, которую проводит с учащимся педагог-психолог образовательной организации. На консилиуме согласовываются цели данной работы.

Индивидуальная работа педагога-психолога с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином предполагает проведение регулярных занятий продолжительностью 1 академический час. Рекомендуется планировать одно занятие раз в неделю, в отдельных случаях возможно проведение двух занятий. Данные занятия должны включаться в индивидуальный образовательный маршрут учащегося и в план работы педагога-психолога образовательной организации.

В ходе консилиума целесообразно согласовать количество индивидуальных занятий с учащимся (например, 10 занятий) или определить время, в течение которого будет вестись эта работа.

1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми...

На повторном консилиуме проводится анализ итогов индивидуальной коррекционной работы. Педагог-психолог кратко, с соблюдением принципа конфиденциальности, подводит итог проделанной работы (количество проведенных занятий, наблюдаемый и диагностируемый прогресс, имеющиеся затруднения). По итогам обсуждения на консилиуме может быть принято решение о завершении индивидуальной работы, о ее продолжении или о направлении учащегося в иное учреждение для получения индивидуальной помощи.

Если было принято решение о продолжении индивидуальной работы с ребенком, ее итоги подводятся на консилиуме в конце учебного года.

В случае недостаточного владения русским языком и выраженной культурной дезадаптации у учащегося – иностранного гражданина специалисты образовательной организации могут испытывать затруднения в оценке его особых образовательных потребностей, связанных с его когнитивным и эмоционально-волевым развитием. Если не представляется возможным оценить, насколько особые образовательные потребности учащегося ограничиваются его миграционным опытом и социальной ситуацией и насколько он нуждается в специальной поддержке в связи с его когнитивными или эмоционально-волевыми характеристиками, необходимо направить такого учащегося на ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК учащемуся может быть рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе или коррекционная работа, дополняющая или заменяющая индивидуальную работу, связанную с психологическим благополучием, сформированностью социальных навыков и культурной адаптацией.

В сопровождении несовершеннолетних иностранных граждан целесообразно сочетать индивидуальную работу и групповые активности, причем эти формы работы могут реализовываться параллельно. Также возможно проводить работу в малых группах (по 3–4 человека), и с такими группами возможно, помимо активностей для индивидуальной работы, использовать элементы театральной деятельности.

1.1.3. Краткосрочная работа с детьми-мигрантами: возможные задачи

В отечественной психологии принято выделять принципы психологической коррекции.

Принцип «нормативности» развития на основе учета возрастнo-психологических и индивидуально-личностных особенностей ребенка предполагает, что психолог, с одной стороны, рассматривает ребенка в контексте возрастной нормы, учитывая сформированность возрастных новообразований и ведущей деятельности. С другой – необходимо принимать во внимание его индивидуальные характеристики: ценности, темперамент, склонности и пр.

Принцип единства диагностики и коррекции подчеркивает целостный характер психологической помощи, при которой решение диагностических и коррекционных задач неразрывно связано между собой. Коррекция опирается на результаты диагностического этапа, но в то же время – в ходе коррекционной работы психолог постоянно отслеживает состояние ребенка, динамику процесса и вносит необходимые изменения.

Принцип ориентации на зону ближайшего развития опирается на идеи Л.С. Выготского. Коррекция должна иметь опережающий характер, ориентироваться на перспективу развития ребенка. Коррекционные задания в соответствии с этим принци-

пом подбираются не исходя из сформированных функций, а исходя из поставленных психологом задач; они не должны быть слишком легкими.

Принцип связи коррекции, профилактики и развития означает, что коррекционные мероприятия должны учитывать возможный прогноз развития ребенка, анализировать, как решение актуальных задач коррекции будет способствовать формированию необходимых функций на следующем этапе развития ребенка. Кроме того, коррекция направлена не только на исправление недостатков, но и на содействие реализации потенциала развития личности.

Деятельностный принцип опирается на разработанное в отечественной психологии положение о ведущей роли деятельности в развитии ребенка и предполагает, что «коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной предметно-осмысленной деятельности ребенка, ориентируя активность ребенка и управляя ей» (Карабанова, 2002, с. 174).

Принцип комплексности методов требует сочетания разнообразных инструментов коррекционного воздействия.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения означает неразрывную связь коррекционной работы с ребенком и консультативной и просветительской работы с его педагогами и родителями.

Индивидуальная работа педагога-психолога образовательной организации с несовершеннолетним иностранным гражданином строится в соответствии с данными принципами и может быть направлена на решение следующих задач.

В области психологического благополучия:

- Обеспечение возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний.
- Формирование конструктивных способов эмоционального отреагирования.
- Содействие преодолению негативных последствий миграционного стресса.
- Повышение самоуважения и уверенности в себе.
- Формирование конструктивных копинг-стратегий.

В области социальных навыков:

- Знакомство с культурно релевантными навыками поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
- Обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения.

В области культурной адаптации:

- Обеспечение рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры.
- Содействие формированию позитивной этнической идентичности.
- Содействие формированию российской гражданской идентичности.

Необходимо понимать, что пролонгированная углубленная коррекционная и тем более психотерапевтическая работа на базе образовательной организации невозможна в силу организационных ограничений и, в ряде случаев, в силу специфических требований к компетенциям специалиста, ведущего эту работу. По итогам заключения консилиума или ПМПК, а также по итогам краткосрочной коррекционной работы на базе образовательного учреждения может быть принято решение о направлении учащегося на индивидуальную работу в психолого-медико-социальный центр или в другое аналогичное учреждение.

1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми...

1.1.4. Взаимодействие с классным руководителем и администрацией в ходе индивидуальной работы

Индивидуальная работа педагога-психолога с ребенком с миграционным опытом требует регулярного взаимодействия с классным руководителем и администрацией. Это взаимодействие предполагает:

1. Согласование задач индивидуальной коррекционной работы и анализ ее эффективности (во время консилиума).
2. Организационное обеспечение индивидуальной работы (включение занятий в индивидуальный образовательный маршрут, по необходимости направление или сопровождение ребенка на занятие с психологом).
3. Текущее информирование классного руководителя и администрации о ходе индивидуальной коррекционной работы.

Перед началом коррекционной работы необходимо, чтобы психолог помог педагогам и администрации получить подробные и понятные ответы на следующие вопросы.

- Что происходит с ребенком?

Педагогам должно быть понятно, с чем связана необходимость коррекционных занятий. Необходимо простым и понятным языком объяснить, какие особые (дополнительные) образовательные потребности осложняют его обучение или социализацию. У учителей могут возникнуть вопросы: почему это возникло, часто ли такое бывает и так далее. На эти вопросы также важно ответить.

- Что будет делать психолог?

Важно объяснить, как проходят коррекционные занятия, в частности – что в арсенале психолога есть специально подобранные игры, творческие упражнения и др.

- Сколько времени это займет?

Следует объяснить, что коррекция – процесс длительный, ее результаты могут быть заметны далеко не сразу. Очень уместным в данном случае будет сравнение с медицинским лечением, где результат можно увидеть после завершения курса приема лекарств. Если количество встреч, которые психолог может провести с ребенком, ограничено правилами образовательного учреждения, нужно объяснить родителю, какой результат можно получить за это время.

- Каков будет результат коррекционной работы?

Неудовлетворенность педагогов работой с психологом, недовольство кажущимся отсутствием результатов чаще всего связано с тем, что в начале работы эти результаты были недостаточно четко обозначены. В итоге педагоги могут ожидать каких-то глобальных изменений, не связанных с содержанием коррекции.

Кроме того, часто происходит смешение психологических и воспитательных задач: так, учитель ожидает, что в ходе коррекционной работы ребенок станет более послушным.

Важно четко расставить акценты: какие задачи будет решать психолог и каких результатов можно ожидать. Эти задачи должны вытекать из ответа на первый вопрос: *что происходит с ребенком?* Необходимо также разъяснить, что одной коррекционной работы психолога недостаточно, надо подключить других специалистов и родителей.

- Есть ли какие-то дополнительные условия, которые следует соблюдать?

К этим условиям могут относиться рекомендации для родителей/педагогов, выполнение назначений врача, посещение дополнительных занятий и пр.

Текущее информирование классного руководителя и администрации о ходе индивидуальной работы осуществляется с учетом принципа конфиденциальности. Педагог-психолог может сообщать, что работа ведется, однако о результатах говорить преждевременно, по необходимости привлекать классного руководителя или представителя администрации к решению административных проблем.

По завершении индивидуальной работы психолог проводит ее анализ и знакомит с выводами классного руководителя и представителя администрации.

1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с детьми-мигрантами

М.Ю. Чибисова

В консультативной и коррекционной работе с ребенком-мигрантом психолог сталкивается с таким феноменом, как культурные различия. Культурой в психологии принято называть систему представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы людей и обеспечивающих ее устойчивость (Н.М. Лебедева).

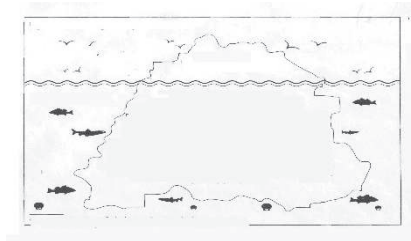
Прежде всего отметим, что культура является атрибутом группы. В зависимости от специфики группы можно говорить о профессиональной культуре, религиозной культуре и др. В свете выбранной нами темы мы будем преимущественно говорить о национальной, или этнической, культуре, т.е. культуре этнических групп.

Для того чтобы лучше представить многоплановость культуры, ее можно сравнить с айсбергом (Sandu, Lyamouri-Bajja, 2018).

«Надводная» часть айсберга – это те элементы культуры, которые легко заметить, осознаваемые, видимые элементы. Именно о них говорят в первую очередь, когда речь заходит о культурных различиях. Сюда можно отнести язык, обычаи, фольклор, национальную кухню, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и пр. Однако этот уровень айсберга не позволяет объяснить, почему людям, принадлежащим к различным культурам, бывает непросто понять друг друга. Причина в том, что на поведение человека влияет прежде всего «подводная» часть айсберга. Сюда относятся феномены, которые скрыты от непосредственного наблюдения.

В нижней части айсберга находятся такие феномены, как:

- ✓ неписанные правила поведения (как принято обращаться к старшим, как встречать гостей, как приветствовать друг друга и др.); скажем, у русских принято к малознакомому человеку обращаться на «вы», а испанцы практически сразу со всеми переходят на «ты»;
- ✓ социальные нормы (что считается приличным, а что – нет); например, в Испании широко распространена такая форма неформального приветствия, как поцелуй. Она может использоваться практически сразу после знакомства, а в России так приветствуют только достаточно близких людей;
- ✓ ценности и их иерархия; большинство ценностей универсальны и в той или иной степени представлены в каждой культуре, однако их значимость и трактовка разнятся;
- ✓ нормы невербальной коммуникации: специфические жесты и их значение, границы личного пространства и пр.;
- ✓ представления о «правильной» модели семейных отношений и способах воспитания детей, и пр.



Как отмечают немецкие ученые (Interkulturelle Kompetenz, 2006), идентифицировать нормы легче, чем ценности, поскольку они имеют более конкретный характер. Нормы базируются на ценностях и поясняют их, представляя собой суждения о «правильном» и «неправильном». Если в культуре ценностью является уважение к старости, то, как правило, действует норма: «Нельзя противоречить своим родителям».

Понятно, что внутри любой культуры существует определенная вариативность: нельзя говорить, что в одной и той же ситуации все ее представители поведут себя одинаково. Представителем определенной культуры человека делает не обязательное соблюдение норм этой культуры, а знание об этих нормах и о последствиях их нарушения.

Необходимо подчеркнуть, что все эти особенности воспринимаются представителями культуры как совершенно естественные, и отклонение от них вызывает удивление или раздражение. Столкновение различных систем норм и правил и лежит в основе межкультурных конфликтов.

Анализируя модель айсберга, Ю. Пот (Interkulturelle Kompetenz, 2006) отмечает, что более новой моделью культуры является культура как своего рода «невидимый рюкзак» («invisible backpack»). Хотя человек в современных мультикультурных обществах и владеет культурным знанием своей группы как «культурным багажом», его обращение с ним гибко, и, прежде всего в каждом конкретном случае, оно индивидуально и в зависимости от ситуации определяет, как обращаться с содержимым своего «культурного рюкзака». Эти две модели не обязательно противоречат друг другу. Существуют разные ситуации: те, которые можно описать метафорой «айсберга», и другие, к которым скорее подходит метафора «рюкзака». В международных контекстах модель «айсберга» оказывается полезнее: там для распознавания причин конфликта может быть достаточно контраста между участвующими национальными культурами («китайцы» и «американцы»). В то же время для индивидуума, действующего в мультикультурном контексте, больше подходят положения, включающие в себя обе модели культуры.

Несмотря на то что культура играет важную роль в развитии, говорить, что поведение человека целиком детерминировано его культурной принадлежностью, некорректно. Еще в 1950 г. К. Cluckhohn и Н. Muraу писали: «Каждый человек в чем-то: а) похож на всех людей, б) похож на некоторых людей, с) не похож ни на кого».

Развивая эту идею, Г. Хофстеде полагает, что поведение индивида определяется тремя факторами.

1. Универсальная человеческая природа – то, что свойственно всем людям: основные потребности (в безопасности, в пище и др.), психологические процессы и функции (в том числе эмоции) и т.д. Эти характеристики наследуются и являются врожденными.
2. Культура – усвоенные в процессе взросления в конкретном обществе правила и нормы поведения. Так, представления о том, что следует вставать, когда учитель входит в класс, уступать место пожилому человеку в транспорте, относят именно к культурным.
3. Личность – уникальное и неповторимое сочетание черт и характеристик, отличающее конкретного человека и делающее его индивидуальностью. Личность формируется под влиянием собственного жизненного опыта.

1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной...

Таким образом, перед психологом, работающим в поликультурном образовательном пространстве или решающим задачу оказания помощи ребенку-мигранту, стоит вопрос дифференциации, с какими феноменами психолог сталкивается: с общечеловеческими, индивидуальными или отражающими результат воспитания ребенка в определенных культурных условиях.

Поскольку культурные нормы имеют высокую субъективную значимость и оказывают большое влияние на поведение, эффективная работа психолога возможна только при учете культурных различий. Адаптация консультативных методов и активностей в контексте культуры клиента и представляет собой учет культурно-специфических факторов в работе психолога.

Например, при проведении социометрической процедуры в группе китайских студентов было обнаружено, что студенты легко отвечают на вопросы с позитивным выбором («С кем бы вы поехали на экскурсию?»), но на вопросы с негативным выбором («Кого бы вы исключили из группы?») ответа не давали (Верченова, 2014). Исследователи изменили формулировку некоторых вопросов, например: «Представьте себе, что вы едете со своими одноклассниками на экскурсию в автобусе. Но поехать могут только ... человек. Кто это будет?». На этот раз студенты снова назвали предпочитаемых членов группы, а неназванные как раз и оказались низкостатусными.

Успешная работа психолога с ребенком инокультурной принадлежности требует, с точки зрения С. Сю, трех важных навыков: научное мышление, динамическая оценка и культурно-специфические знания (Sue & Sue, 2008).

Научное мышление предполагает, что психолог не торопится с выводами о причинах происходящего с ребенком. Напротив, он выдвигает и проверяет гипотезы, понимая, что мировоззрение ребенка может отличаться от его собственного.

Динамическая оценка, согласно Сю, означает способность психолога адекватно оценивать, где проявляются культурные характеристики, а где – индивидуальные, с одной стороны, не игнорируя культурный багаж ребенка, а с другой – не переоценивая его. Навык динамической оценки предполагает, что консультант четко осознает также возможности применения собственного опыта в процессе работы с клиентом, понимая, какой личный опыт имеет смысл использовать.

Культурно-специфические знания предполагают осведомленность психолога в области культурных норм и правил тех этнических групп, с представителями которых он регулярно взаимодействует. Эти знания можно получить как от представителей данной культуры при личном общении, так и от специалистов и исследователей посредством повышения квалификации, чтения литературы и пр.

Психологу важно понимать, что он также является продуктом определенной культуры и смотрит на клиентов как с этнической, так и с профессиональной точек зрения. Дж. Соммерз-Фланаган пишет: «Когда мы можем понять, как наша культура влияет на то, как мы мыслим, чувствуем и познаем мир, мы начинаем приобретать способность понимать точку зрения другого человека, не навязывая ему собственной» (Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R, 2003). При этом подчеркнем, что перед психологом не стоит задача изобретать какой-то особый консультативный подход для ребенка-мигранта. Речь идет именно об адаптации методов и активностей, нацеленной на выстраивание контакта с ребенком и получение консультативного результата.

Даже когда перед психологом стоит задача сопровождения ребенка-мигранта в процессе адаптации к принимающему обществу, она должна решаться с учетом куль-

турных факторов, поскольку это является важным условием выстраивания отношений доверия между психологом и клиентом.

Необходимо учитывать, что конкретная семья и конкретный ребенок могут иметь различные представления о нормах родной культуры и различные установки относительно необходимости их сохранения. Задача психолога не в том, чтобы проводить какую-то специфическую работу с ребенком, имеющим миграционный опыт, в отличие от работы с ребенком, который родился и вырос в России. Необходимо замечать ситуации в работе с ребенком, когда требуется учет норм его родной культуры, и в соответствии с этим адаптировать свое поведение и по необходимости методы работы.

Рассмотрим технологию учета культурных факторов в консультативной работе с ребенком, предложенную Liu и Clay (Liu, Clay, 2002) и адаптированную нами. Можно выделить следующие основные шаги в работе психолога с инокультурным ребенком (в нашем случае в качестве такого ребенка будем рассматривать ребенка-мигранта).

1. Оценить, насколько проблемные вопросы связаны с культурными различиями и насколько они существенны для работы с ребенком.

Необходимо понимать, что во взаимодействии с ребенком-мигрантом перед психологом стоит задача понять, являются ли специфические характеристики ребенка, которые специалист замечает, проявлением именно культурных характеристик, а не его индивидуальных особенностей. Когда у психолога имеется определенный опыт работы с детьми конкретной этнической группы, решить эту задачу проще. Так, специалисты, регулярно работающие с детьми из мусульманских семей, знают, что дети, родители которых строго соблюдают нормы ислама, отказываются рисовать людей. Однако если у психолога недостаточно опыта, чтобы определить, имеет ли он дело с культурными характеристиками или с личностными особенностями ребенка, следует проконсультироваться с коллегами, с методистом или с кем-то из представителей данной этнической группы (например, с родителем, состоящим в родительском комитете).

«Поскольку каждый случай своеобразен, не существует единого правила, когда включать в работу культурные аспекты, а когда не включать. Консультанты могут рассматривать ситуацию помощи со здоровой готовностью ошибаться и обсуждать свои ошибки с клиентом, если это возможно, а также с коллегами и супервизором» (Liu, Clay, 2002, p.183).

2. Собрать более подробную информацию, какие культурные нормы значимы для ребенка в данном случае.

Очень важно не просто собирать информацию, к какой культуре принадлежит ребенок, а разобраться, какое значение он придает своей этнической идентичности, ощущению сопричастности со страной исхода и пр. Психолог стремится получить ответы на такие вопросы: значима ли для ребенка его родная культура? Насколько его убеждения и установки отражают нормы этой культуры? Готов ли ребенок ставить под сомнение нормы своей культуры, или они рассматриваются им как нечто незыблемое? Что для ребенка значит принадлежать к его культуре? Необходимо уделить больше внимания ситуациям, в которых ребенок сам предъявляет культурно-специфическую информацию, например, говоря: «У нас так не делают». В этом случае психологу крайне важно расспросить, где именно «у нас» и как именно «не делают».

На этом этапе работы психолог может использовать приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности (см. Инструментарий).

1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной...

3. Проанализировать планируемые для работы с данным ребенком техники и адаптировать их с учетом информации, полученной на предыдущем этапе.

Так, например, в случае работы с ребенком из семьи, исповедующей ислам, психологу целесообразно отказаться от активностей, где ребенку предстоит рисовать людей, и, скажем, заменить людей геометрическими фигурами, или вместо арт-терапевтических практик рассмотреть нарративные.

4. Реализовать с ребенком запланированные активности, рассматривая культурные нормы как ресурсы и сильные стороны ребенка.

Е.В. Копосова и И.Г. Сошникова приводят такой пример. Ребенок-мигрант из Средней Азии «во время консультации с психологом рассказал, что ему пришлось нарушить запрет есть свинину». Мальчик находился в стрессовом состоянии, потому что не знал, как сказать об этом дедушке, испытывал страх перед наказанием. Психолог сослался на Священное Писание, где особо оговариваются и случаи, когда такой запрет можно игнорировать. «То есть если мусульманин находится в условиях крайней нужды или крайней необходимости, он может употребить в пищу запретное. Тогда на нем греха не будет, так как по Корану любой человек обязан в первую очередь спасти жизнь. Жизнь – бесценный дар Аллаха, которым мусульманин обязан дорожить и отступать от соблюдения запретов, если они мешают ему выжить» (Практика работы, 2014, с. 99).

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

1.3.1. Установление контакта с ребенком – иностранным гражданином

Важная задача педагога-психолога, планирующего индивидуальную диагностическую и тем более коррекционную работу с учащимся – иностранным гражданином (мигрантом), – установить с ребенком контакт, это является ключевым условием дальнейшего успешного взаимодействия. Lambert and Barley, изучая факторы, способствующие успеху психотерапии, отмечают: «Общие факторы, такие как эмпатия, тепло и терапевтические отношения, как показано, в большей степени коррелируют с результатами клиентов, чем специализированные терапевтические интервенции» (Lambert and Barley, 2001, p.357).

Необходимо учитывать, что ребенок может не иметь представления о функциях и задачах школьного психолога и испытывать недоверие к незнакомому взрослому, задающему личные вопросы.

Установление первичного контакта с несовершеннолетним иностранным гражданином предполагает решение двух задач: непосредственное знакомство и информирование ребенка о содержании работы психолога. Эти задачи позволяют обеспечить базовый уровень доверия, необходимый для проведения диагностики или начала индивидуальной работы с ребенком. Если с учащимся будет вестись коррекционная работа, следует уделить внимание углублению и развитию первичного контакта.

Оптимальные условия для знакомства предоставляет участие психолога и ребенка в общей деятельности. Такой деятельностью могут стать уроки психологии, психологические тренинги, совместное участие в общешкольных мероприятиях. Если участие психолога в таких мероприятиях не предполагается, знакомство может состоять при посещении психологом урока или на перемене.

Психолог может представиться ребенку-мигранту индивидуально или в общении со всем классом. Второй вариант часто бывает предпочтительнее, поскольку ситуация знакомства выглядит более безопасной. Если психолог с классом регулярно не работает, он может представиться всем детям сразу: «Ребята, мы с вами давно не виделись, хочу напомнить, что я психолог и меня зовут...». Если же психолог с классом хорошо знаком, в групповой работе можно уточнить, что знакомство предполагается с вновь прибывшими детьми: «У нас в классе есть несколько новых учеников, я хотела бы им представиться». Аналогичным образом можно представиться ребенку в индивидуальном общении на перемене или во время мероприятия. В личном общении надо спросить, как зовут ребенка.

После того как знакомство состоялось, психолог может здороваться с ребенком, встречая его в школе и называя при этом его имя. Не следует выделять этого ребенка, психолог может приветствовать несколько детей сразу: «Настя, Коля, Ибрагим, здравствуйте!»

Информирование ребенка о содержании работы психолога также может проводиться в групповом и индивидуальном формате. Если психолог принимает участие в групповом мероприятии с классом или проводит его, он может напомнить или рассказать школьникам, в доступной их возрасту форме, чем он занимается. Когда психолог

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми...

приглашает ребенка на диагностическую/коррекционную встречу, он может кратко рассказать о своих функциях, а более подробно поговорить об этом непосредственно во время индивидуальной встречи.

Когда планируется первая диагностическая или коррекционная встреча, ребенка надо предупредить об этом заранее. Важно объяснить ребенку, что многие ученики посещают психолога. Если о встрече с психологом ребенку скажет родитель или педагог, следует согласовать, что именно они скажут.

При организации встречи необходимо учитывать, насколько практика индивидуальных встреч учащихся с психологом является привычной для учеников. Если психолог часто их проводит, можно дать ребенку-мигранту возможность увидеть, как психолог приглашает или забирает детей на индивидуальную работу, а потом уже приглашать его самого (часто такая ситуация складывается в начальной школе). Если же индивидуальные встречи с психологом являются достаточно редкими, тогда не стоит приглашать ребенка публично.

Дальнейшему углублению контакта с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином способствует использование психологом приемов эффективной коммуникации, о которых пойдет речь в следующем параграфе.

1.3.2. Приемы эффективной коммуникации с ребенком – иностранным гражданином

В индивидуальной работе с ребенком – иностранным гражданином (мигрантом) рекомендуется использовать общие техники коммуникации, которые принято использовать в коррекционной и консультативной работе с детьми и подростками. Кратко перечислим данные техники.

Пассивное слушание

В отличие от работы с взрослыми, в общении с детьми психологи часто занимают очень активную позицию, задавая много вопросов или давая советы. Поэтому первое, на что следует обратить внимание, – пассивное слушание.

Основное содержание пассивного слушания заключается в том, что психолог не торопится реагировать на слова ребенка, особенно если смысл или эмоциональная нагрузка высказывания не вполне понятны. Психологу достаточно ответить «да», «угу» или кивнуть, показывая, что он готов слушать и заинтересован в том, что ребенок собирается ему сообщить.

Еще одна техника пассивного слушания – дословное повторение высказывания ребенка, целиком или частично. Оно может звучать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Например, ребенок показывает психологу свой рисунок и говорит: «Я нарисовал корову». Психолог реагирует так: «Корову?» или: «Ага, ты нарисовал корову».

Текущие комментарии

Эта техника означает, что психолог просто описывает действия ребенка: что он рисует, как играет и пр. Например: «У этого монстра красные глаза» или «Сейчас все звери засыпаны песком, и их не видно». Текущие комментарии должны быть безоценочными, также следует помнить, что любой предмет может означать что угодно, поэтому не нужно торопиться с обозначением кубика, который ребенок толкает с ры-

чанием, как «машину», это вполне может оказаться вертолет.

Текущие комментарии помогают ребенку ощутить включенность психолога в его деятельность без руководства и навязчивости. Психологу не обязательно работать «в режиме радио», постоянно отзеркаливая действия ребенка. Важно внимательно наблюдать за его деятельностью и эмоциональным состоянием, это поможет понять, что и когда комментировать.

Активное слушание

Первая важная составляющая активного слушания – ***парафраз***. В этом случае психолог откликается на слова ребенка более точной формулировкой. Например, ребенок видит в шкафу у психолога краски и спрашивает: «Почему мы никогда не рисуем красками?» На это психолог может отреагировать с помощью парафраза: «То есть ты бы хотел, чтобы мы на занятии порисовали красками».

Важная составляющая активного слушания – ***эмоциональное отражение***, то есть обозначение эмоционального состояния ребенка *в утвердительной форме*. Скажем, на фразу «Петя и Саша опять не захотели со мной играть!» можно ответить «Это очень обидно». Эмоциональное отражение может формулироваться в виде «ты-высказывания» («ты очень расстроен») или легализовать переживание ребенка («это правда грустно»).

Сделаем несколько важных комментариев об эмоциональном отражении.

Во-первых, необходимо руководствоваться принципом: хотеть и чувствовать можно что угодно, но нельзя как угодно это выражать. Любые ограничения могут накладываться только на поведение ребенка, а не на чувства и желания.

Во-вторых, не надо комментировать причины такого состояния. Ребенку не нужно иметь весомых оснований, чтобы чувствовать раздражение или обиду.

В-третьих, формулировка должна подчеркивать, что «хозяином» чувства является сам ребенок. Не надо говорить: «Они тебя рассердили», лучше сказать: «Ты сердишься».

Создание ситуации успеха

Рекомендуется отказаться от использования оценочной похвалы, то есть прямого описания личности ребенка («Молодец!»). Вместо этого можно использовать следующие приемы создания ситуации успеха.

«Описательная похвала», по Х. Джайнотту: психолог комментирует результаты ребенка, описывает то, что было сделано, избегая упоминания личности и способностей ребенка. Пример описательной похвалы: «Ты сегодня выступил с докладом на уроке биологии и назвал все нужные слова на русском языке!»

Обозначение приложенных ребенком усилий: «Ты очень старался, и тебе удалось».

Перечисление того, с чем ребенок успешно справился: «Из пяти задач по математике ты решил три».

Указание на изменение, на динамику. «А месяц назад ты мог решить только одну задачу».

Расспрашивание ребенка о возможных решениях или его собственной оценке сделанного: «Как ты поступишь с следующий раз?», «Что ты сам думаешь по этому поводу?»

Помимо использования общих техник, коммуникация психолога с учащимися-мигрантами будет более продуктивной при соблюдении следующих рекомендаций.

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми...

Необходимо учитывать в общении уровень владения русским языком у ребенка. Следует говорить четко, внятно, простыми словами и короткими предложениями. В ряде случаев целесообразно также говорить более медленно, чем с ребенком из принимающей культуры.

Не следует торопить ребенка с обсуждением чувствительных вопросов. К чувствительным следует отнести вопросы, касающиеся культурных норм, трудностей адаптации, семейных правил и пр. Ребенку необходимо удостовериться, что он может безопасно делиться сомнениями и тревогами по вышеперечисленным поводам, и для этого требуется накопить определенный опыт общения с психологом. Возможно, на начальном этапе работы ребенок вообще откажется обсуждать подобные темы, и психологу необходимо принять решение ребенка и не оказывать на него никакого давления.

Также важно нормализовать происходящее с ребенком, подчеркивать, что имеющиеся у него трудности естественны. Комментарии психолога типа «Действительно непросто привыкать к учебе на новом месте» или «Одно дело говорить на русском дома, и совсем другое – отвечать на уроках в школе. Конечно, нужно время, чтобы этому научиться», с одной стороны, помогают оптимизировать эмоциональное состояние ребенка, а с другой – способствуют доверию в отношениях психолога и ребенка.

1.3.3. Использование игровой (недирективной и директивной) и арт-терапии в работе с детьми – иностранными гражданами

Мета-анализ показывает, что различные формы психологической поддержки способствуют оптимизации психологического состояния мигрантов (Turrini et al, 2019). В ряде исследований указано, что эффективным методом психологической помощи детям с миграционным опытом является игровая терапия (Su, S.H. & Tsai, M.-H, 2016; Pošt et al, 2019). Игровая терапия используется в работе с учащимися младшего школьного возраста.

Принято выделять два основных вида игровой терапии – недирективную и директивную.

Недирективная игровая терапия базируется на теоретических положениях гуманистической психологии. Считается, что в основе поведения ребенка – врожденное стремление к самореализации. Ребенок сам обладает способностью двигаться по направлению к росту и созреванию, заинтересован в построении позитивной Я-концепции, желает усилить собственное Я.

Г. Лэндрет писал: «Игра для ребенка – то же самое, что речь для взрослого. Это средство выражения чувств, построения отношений, описания опыта, высказывания желаний, это способ самовыражения» (Landreth, Bratton).

Сущность недирективной игровой терапии заключается в том, что в специально организованной игровой комнате ребенок спонтанно играет, отреагируя прошлые переживания и формируя новые паттерны (Г. Лэндрет отмечает, что при невозможности создания такой комнаты можно, имея необходимый набор игрушек, проводить ее в любом удобном помещении). Источник игровой активности – сам ребенок; психолог не предлагает ребенку никакой игры и не играет с ним. Психолог своим присутствием и своими комментариями создает определенную терапевтическую среду, в которой ребенок самостоятельно разворачивает игровую деятельность. Если нет возможности организовать игровую комнату, недирективная игровая терапия может проводить-

ся в обычном кабинете психолога, игрушки для игровой терапии могут храниться в специальном шкафу или ящике.

Что позволяет получить терапевтический эффект, используя недирективную игровую терапию?

Во-первых, ребенок может отыгрывать события реальной жизни, которые вызвали у него сильный эмоциональный отклик.

Во-вторых, во взаимодействии с психологом ребенок пользуется привычными поведенческими моделями и в процессе взаимодействия осваивает новые.

Задачи психолога в недирективной игровой терапии:

- создание атмосферы безопасности,
- понимание и принятие мира ребенка,
- поощрение выражения эмоций и формулирование эмоций ребенка,
- создание ощущения дозволенности и границ,
- обеспечение принятия ребенком ответственности.

Основные принципы недирективной игровой терапии сформулировала В. Экслейн:

- терапевт устанавливает эмоционально теплые отношения с ребенком;
- терапевт принимает ребенка таким, каков он есть;
- терапевт создает ощущение дозволенности;
- терапевт отражает чувства ребенка;
- терапевт уважает способность ребенка самостоятельно решать проблемы;
- ребенок направляет игру, терапевт следует за ним;
- терапевт устанавливает необходимые границы;
- терапевт не ускоряет ход работы.

В недирективной игровой терапии используются следующие типы игрушек:

- Игрушки из реальной жизни (кукольная семья, кукольный домик, посуда, одежда, животные дикие и домашние, марионетки, машинки, корабли, лодки, телефоны, докторские принадлежности и др.).
- Игрушки, помогающие отреагировать агрессию («страшные» игрушки: пауки, крокодилы и др., мишень, дротики, оружие, резиновые ножи).
- Игрушки для творческого самовыражения и эмоционального отреагирования (кубики, конструктор, глина, пластилин, цветная бумага, ножницы, клей, песок, вода, краски, бумага для рисования, лоскутки, веревки).

Недирективная игровая терапия может быть эффективна для работы с детьми, недостаточно хорошо владеющими русским языком, так как она не требует от ребенка развернутого вербального взаимодействия. Также она крайне продуктивна для решения задач, связанных с оптимизацией психологического благополучия ребенка, задач обеспечения возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний, формирования конструктивных способов эмоционального отреагирования, содействия преодолению негативных последствий миграционного стресса, повышение самоуважения и уверенности в себе. Педагогу-психологу рекомендуется получить дополнительную подготовку в области недирективной игровой терапии.

Директивная игровая терапия опирается на иные теоретические основания: направленное формирование произвольно-личностной регуляции поведения ребенка в

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми...

сотрудничестве с взрослым (Л.С. Выготский); бихевиоральная концепция: развитие как научение, терапия как выработка необходимых навыков.

Сущность директивной игровой терапии в том, что психолог организует игру в эмоционально привлекательной форме, вырабатывая таким образом необходимые для ребенка навыки. Источник игровой активности – психолог. Взрослый предлагает ребенку игровые действия, в которых ребенок открывает новые способы поведения.

Задачи психолога в директивной игровой терапии:

- формирование четкого представления о требуемых ребенку навыках,
- подбор или разработка соответствующих игр и игровых задач,
- проведение с ребенком игр и выполнение игровых задач,
- обеспечение условий для реализации коррекционных мероприятий.

А.А. Романов (Романов, 1998) выделяет следующие *структурные элементы* директивной игровой терапии:

- игровые цели взрослого (что я хочу получить?);
- игровые действия (что делается в процессе игры);
- правила игры.

Директивная игровая терапия может проводиться и в индивидуальной, и в групповой форме. В директивной игровой терапии используются как игры с правилами, так и ролевые игры. В большинстве случаев такие игры могут проводиться многократно, до тех пор пока они для ребенка сложны и вызывают у него интерес. Психолог прекращает проводить игру, когда ребенок утрачивает к ней интерес и/или когда игра становится для него слишком легкой.

Л.С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Выготский, 1966).

Директивная игровая терапия позволяет успешно решать задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и их освоения.

В рамках работы с детьми-мигрантами директивная игровая терапия может включать различные типы игр.

1. *Ролевые игры.* Ролевая игра предполагает разыгрывание игровых сюжетов, которые может предложить психолог или выработать совместно психолог и ребенок. В ходе ролевых игр ребенок вместе с психологом разыгрывает сюжеты, в ходе которых он отыгрывает имеющиеся поведенческие модели и осваивает новые. При этом обозначаются только роли, а сюжет заранее не задается, персонажи ведут себя в соответствии с собственным пониманием ситуации.
2. *Игры с правилами.* Такие игры в эмоционально привлекательной для ребенка форме позволяют формировать психические функции, обеспечивающие успешность.

Еще одним подходом, который можно использовать в работе с детьми-мигрантами, является арт-терапия. Хотя однозначного вывода об эффективности арт-терапии для оказания помощи мигрантам до сих пор в психологических исследованиях не получено (Annous, Al-Hroub, El Zein, 2022), тем не менее имеется достаточно данных, позволяющих утверждать, что арт-терапевтические технологии способствуют улучшению эмоционального состояния детей-мигрантов и особенно продуктивны в

случае недостаточного владения языком принимающей культуры (Ager et al, 2011, Stuckey, Nobel, 2010).

Арт-терапия «...использует творческую силу изобразительного искусства для улучшения физического, психического и эмоционального состояния людей любого возраста. Она базируется на убеждении, что творческий процесс самовыражения в искусстве помогает разрешать конфликты и проблемы, развивает межличностные навыки, изменяет поведение, уменьшает стресс, повышает самооценку, способствует самосознанию и достижению инсайта» (Американская ассоциация арт-терапии).

Арт-терапия опирается на следующие базовые положения:

- Человеку присуща способность к творчеству.
- Искусство позволяет экстернализовать чувства, переживания, внутренние конфликты.
- Искусство оказывает на человека преобразующее воздействие.
- Н. Шварц выделяет три составляющие терапевтического использования искусства:
- Продукт – то, что создает ребенок в процессе выполнения арт-терапевтического задания.
- Процесс – деятельность клиента, процесс одновременно и терапевтический, и коммуникативный.
- Наблюдатель – психолог, вовлеченный в процесс взаимодействия.

Продукт, который создается в арт-терапии, обладает рядом специфических особенностей:

- ценен не сам по себе, а как повод для коммуникации;
- не должен соответствовать требованиям эстетики;
- может не быть завершенным;
- может быть конфиденциальным.

В современной арт-терапии подчеркивается ключевая роль терапевтического присутствия психолога. Отношения между психологом, клиентом и искусством трактуются как «триангулированные отношения». Подчеркнем, что терапевтический эффект арт-терапевтического упражнения в работе с ребенком обеспечивается именно отношениями с психологом, а не просто рисованием или лепкой.

Арт-терапия также может иметь *недирективный характер*, когда идея продукта и/или технологии принадлежит учащемуся, и *директивный характер*, когда арт-терапевтическое задание ребенку предлагает психолог.

Современная арт-терапия предлагает огромное разнообразие форм работы. В терапии используется практически любая форма искусства: изобразительное искусство (рисование и скульптура), прикладное искусство, музыка и голос, движение и танец, театр, цифровое искусство (например фотография). Необходимо понимать, что для психолога определенный риск состоит в том, что очень легко увлечься формой и потерять то психологическое содержание, ради которого все это затевалось. Арт-терапевтическое занятие не должно превращаться в урок изобразительного искусства, где психолог помогает ребенку «сделать красиво» и учит его, как лучше справиться с новой для него техникой.

Представляется очень важным фокусироваться на терапевтической коммуникации, а не просто на выполнении ребенком творческого задания.

Арт-терапевтические технологии можно применять в работе с учащимися любого возраста, они эффективны в решении задач выражения и отреагирования различных

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми...

эмоциональных состояний, формирования конструктивных способов эмоционального отреагирования, содействия преодолению негативных последствий миграционного стресса, повышения самоуважения и уверенности в себе, обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры, содействия формированию позитивной этнической идентичности и российской гражданской идентичности.

Психологи могут использовать в индивидуальной работе с данной категорией обучающихся знакомые им практики, обладающие доказанной эффективностью и хорошо себя зарекомендовавшие (в том числе элементы игровой и арт-терапии).

1.3.4. Приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми – иностранными гражданами.

Структурируем приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми-мигрантами в соответствии с возрастом ребенка, а также с группой особых (дополнительных) образовательных потребностей, с которыми связаны трудности ребенка и, соответственно, стоящие перед психологом задачи.

В области психологического благополучия

Для учащихся начальной школы

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут применяться следующие подходы и приемы:

- недирективная игровая терапия;
- директивная игровая терапия: *игры издательства «Генезис» «Семейка Гномс» (Е. Кирюшина, А. Мухаматулина), «Опасности волшебного леса» (О.В. Хухлаева);*
- метод диалогического рассказывания историй (см. раздел 1.5. и Инструментарий).

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных последствий миграционного стресса, могут применяться следующие приемы:

- работа с арт-альбомом «Твоя жизнь на новом месте» (см. раздел 1.5);
- приемы работы с травмой (см. Инструментарий);
- релаксационные упражнения.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут применяться следующие приемы:

- использование ситуации успеха в контексте любых активностей, которые ребенок осуществляет с психологом;
- метод диалогического рассказывания историй (см. раздел 1.5 и Инструментарий).

Для учащихся средней и старшей школы

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и с формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут использоваться следующие подходы и приемы:

- недирективные и частично директивные арт-терапевтические приемы. Например,

рекомендуется воспользоваться следующими источниками:

Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – М.; СПб.: Речь, 2020.

Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков: для практических психологов, психотерапевтов, педагогов и социальных работников / А.И. Копытин, Е.Е. Сви-стовская. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Когито-Центр, 2014. – 196 с.: ил.

Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014.

Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.; М.: Речь, 2021. – 191 с.: ил.

Окландер В. Окна в мир ребенка. – М.: Класс, 2015.

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных послед-ствий миграционного стресса, могут использоваться следующие приемы:

- арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте;
- приемы работы с травмой (см. Инструментарий);
- релаксационные упражнения и приемы десенсибилизации в рамках EMDR.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут использоваться сле-дующие приемы:

- использование ситуации успеха в контексте любых активностей, которые ребенок осуществляет с психологом;
- нарративный подход (более подробно можно ознакомиться здесь: <https://narrlibrus.wordpress.com/catalogue/>).

В области социальных навыков

Для учащихся начальной школы

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослы-ми, а также обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевант-ных навыков поведения решаются посредством ролевых игр.

Для учащихся средней и старшей школы

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослы-ми, а также обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевант-ных навыков поведения решаются с применением ролевого моделирования и реше-ния задач культурного ассимилятора.

В области культурной адаптации

Для учащихся начальной школы

Задача обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры решается посредством вовлечения учащихся в различные активности на уровне класса и школы. В индивидуальной работе подобные вопросы могут обсуж-даться только начиная с подросткового возраста.

1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми...

Для учащихся средней и старшей школы

Задачи обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры, содействия формированию позитивной этнической идентичности и российской гражданской идентичности решаются с помощью следующих приемов:

- обсуждение трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта (см. пункт 1.5. и Инструментарий);
- стратегии обсуждения с ребенком культурных различий и трудностей культурной адаптации (см. пункт 1.5.).

1.4. Психологическая работа с детьми – иностранными гражданами, переживающими последствия психологической травмы

Н.В. Тарулина

1.4.1. Психологическая характеристика травмы и ее последствий

Смена места жительства – серьезное событие для психики любого человека, особенно ребенка, потому что ребенок часто не может самостоятельно нормализовать свое состояние и зависит от состояния близких и родных. Смена места жительства для каждого человека сопровождается обязательным процессом адаптации к новым условиям жизни. Меняются не только язык, культура, традиции, климат, привычное окружение, но и ритм жизни, место и способ взаимодействия с другими людьми. Родителям приходится решать вопросы поиска жилья, работы, а детям – адаптироваться к новому детскому коллективу, со своими нормами и правилами, часто отличными от привычных.

Все эти естественные процессы требуют серьезных усилий со стороны психики, и, в случае если у ребенка или у семьи в целом недостаточно ресурса, чтобы справиться с новыми вызовами, это может отразиться на жизни каждого члена семьи и неизбежно – на детях. Отдельно отметим, что, если до момента переезда у ребенка и его семьи уже были проблемы в жизни – потери, травмы, сложное финансовое положение и др., то адаптироваться к новым условиям им может быть значительно труднее.

Важно понимать, что любая миграция сопряжена со стрессом, однако в отдельных случаях миграция сопровождается психологической травмой.

С психологической точки зрения, травматические ситуации – это экстремальные критические события, обладающие мощным негативным воздействием. Это ситуации угрозы, требующие от человека экстраординарных усилий по совладанию с последствиями их воздействия

Травматическими принято считать события, связанные со смертью или угрозой смерти, серьезной травмой или сексуальным насилием, которые ребенок переживает непосредственно сам, которым становится свидетелем или о которых узнает от других лиц, или из других источников информации (American Psychiatry Association, 2013). Примеры травматических событий: физическое, эмоциональное или сексуальное насилие над детьми или отсутствие заботы о них; наблюдение или непосредственное переживание насилия в семье, обществе или школе; серьезные автомобильные и/или другие аварии; природные и антропогенные катастрофы; насильственная или случайная смерть родителя, брата или сестры или другой важной фигуры привязанности; воздействие военных конфликтов, террористических действий или условий жизни беженца; множественные или сложные травмы; и это далеко не полный список (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006).

Посттравматическое стрессовое расстройство возникает как отсроченный или затянувшийся ответ на травматическое событие.

Критерии ПТСР (посттравматического стрессового расстройства) в МКБ-10 определены следующим образом:

А. Ребенок или взрослый должен быть подвержен воздействию стрессорного события или ситуации (как краткому, так и длительному) исключительно угрожающего или катастрофического характера, что способно вызвать общий дистресс почти у любого индивидуума.

1.4. Психологическая работа с детьми ..., переживающими последствия...

- Б. Стойкие воспоминания или «оживление» стрессора в навязчивых реминисценциях, ярких воспоминаниях или повторяющихся снах, либо повторное переживание горя при воздействии ситуаций, напоминающих или ассоциирующихся со стрессором.
- В. Ребенок или взрослый должен обнаруживать фактическое избегание или стремление избежать обстоятельств, напоминающих либо ассоциирующихся со стрессором.
- Г. Любое из двух:
 - 1. Психогенная амнезия, либо частичная, либо полная, в отношении важных аспектов периода воздействия стрессора.
 - 2. Стойкие симптомы повышения психологической чувствительности или возбудимости (не наблюдавшиеся до действия стрессора), представленные любыми двумя из следующих:
 - а) затруднения засыпания или сохранения сна;
 - б) раздражительность или вспышки гнева;
 - в) затруднение в концентрации внимания;
 - г) повышение уровня бодрствования

Критерии Б, В и Г возникают в течение шести месяцев стрессогенной ситуации или в конце периода стресса (для некоторых целей начало расстройства, оставленное более чем на 6 месяцев, может быть включено, но эти случаи должны быть точно определены отдельно).

В МКБ-11 ПТСР определяется так: синдром, который развивается после контакта с чрезвычайно угрожающим или ужасным событием или серией событий, которые характеризуются всем следующим:

- 1) переживание травматического события или событий в настоящем в форме ярких навязчивых воспоминаний, воспоминаний или ночных кошмаров, которые обычно сопровождаются сильными и подавляющими эмоциями, такими как страх или ужас, сильные физические ощущения или чувства переполнения или погружения в те же сильные эмоции, которые испытывались во время травматического события;
- 2) избегание мыслей и воспоминаний о событии или событиях или избегание действий, ситуаций или людей, напоминающих о событии или событиях;
- 3) постоянное восприятие повышенной угрозы или усиленная реакция на стимулы, такие как неожиданные шумы. Симптомы должны сохраняться в течение по крайней мере нескольких недель и вызывать значительное ухудшение в личных, семейных, социальных, образовательных, профессиональных или других важных областях функционирования.

Термин «комплексное ПТСР» (комплексная травма), был предложен Дж. Герман в книге «Травма и исцеление» (Герман, 2022) и в сопутствующих ей статьях автора и определен как клинический синдром, возникающий в результате множественных травматических событий, которые, как правило, происходят на ранних этапах жизненного пути в контексте близких межличностных отношений и носят повторяющийся, пролонгированный характер, например, жестокое обращение с детьми и безнадзорность (Екимова, Лучникова, 2020).

Описаны различия между ПТСР и комплексным ПТСР: (1) лица с комплексным ПТСР должны иметь опыт хронической (как правило, межличностной) травмы; и (2) в дополнение к основным признакам ПТСР, таким как интрузия, избегание и ощущение угрозы, люди с комплексным ПТСР должны также демонстрировать ярко выра-

женные черты аффективной дисрегуляции, негативной Я-концепции и нарушений в сфере межличностных отношений (Cloitre, Garvert, Brewin, Bryant, & Maercker, 2013). Дети и подростки с комплексным ПТСР также часто демонстрируют диссоциацию¹, биологические нарушения и поведение, сопряженное с риском.

Подчеркнем, что посттравматическое стрессовое расстройство представляет собой медицинский диагноз, поставить который имеет право исключительно врач-психиатр.

Признано также, что посттравматическое стрессовое расстройство может развиться не только у участников, но и у свидетелей экстремальных травматических событий, связанных с реальной или потенциальной угрозой жизни либо тяжелыми последствиями для себя и других, если реакцией на происходящее были сильный страх и чувство беспомощности.

Исследование Ieva Daniunaite, Marylene Cloitre, Thanos Karatzias и др. также показывает, что проявление симптомов ПТСР и КПТСР в детском и подростковом возрасте различается в зависимости от того, в какой социальной ситуации находится ребенок. Состояние ухудшается при обнаружении семейных проблем (таких, как финансовые трудности и конфликты в доме), школьных проблем (запугивание и трудности в обучении) и отсутствия социальной поддержки (Daniunaite, Cloitre, Karatzias, 2021).

Справедливо будет сказать, что не каждый переживаемый стресс приводит к психологической травме. Многие дети проявляют жизнестойкость, и у них не развивается устойчивых симптомов травмы. На возникновение проблем у детей в этом отношении потенциально влияют несколько факторов, включая уровень развития, врожденную или приобретенную жизнестойкость, а также внешние источники поддержки. Реакция ребенка на травматическое событие может быть опосредована его возрастом и уровнем развития. Например, по всей видимости, в случае кратковременной травмы на детей младшего возраста больше влияет реакция родителей на травму, чем на детей постарше (независимо от интенсивности непосредственного воздействия травматического события на ребенка); если родители хорошо справляются с ситуацией и поддерживают ребенка, то у многих детей младшего возраста не развивается серьезных или длительных симптомов травмы (Laor, Wolmer, & Cohen, 2001).

Рассмотрим основные симптомы ПТСР

1. Привязанность

Человек, подвергшийся травмирующему событию, имеет нарушения в области привязанности, он может казаться недоверчивым и подозрительным, уединяться и избегать социальных контактов. Иметь сложности с пониманием эмоционального состояния других, а также с выстраиванием здоровых психологических границ.

Это значит, что в общении ребенку сложно отстаивать себя и свое мнение. Предъявлять или доказывать свою позицию, настаивать на своем. Также ребенок может быть более мягким и соглашающимся, и в качестве защитного поведения чаще ис-

¹ Диссоциация – психологический механизм сохранения личностью своих противоречивых мотивов и качеств, которые в силу значимости не могут быть отброшены, а из-за их противоречивости не могут быть интегрированы. Диссоциация позволяет личности до определенного времени сохранять внешне исключаящие друг друга формы поведения без существенного ущерба для своей деятельности и чувства самоуважения. / Баженов В.Г., Баженова В.П. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников, 2007.

1.4. Психологическая работа с детьми ..., переживающими последствия...

пользовать избегание. Такому ребенку сложно выдерживать конфликты и повышенный тон голоса.

II. Симптомы, проявляющиеся на уровне тела

На уровне тела у травмированного ребенка могут быть проблемы сенсомоторного развития, снижение чувствительности, трудности в координации, равновесии, хроническое напряжение мышц тела. Возможно общее увеличение проблем со здоровьем на фоне хронического напряжения и частого труднопереносимого стресса. Аллергии, любые проблемы с кожей, астма.

У травмированного ребенка может быть изменена чувствительность как в сторону снижения чувствительности к боли, так и повышения чувствительности всех органов чувств. Это может выражаться в сниженной реакции на раздражитель и, как следствие, повышенной травмоопасности, но может быть и наоборот: резкая реакция на запахи, громкие звуки, страх перед болезненными процедурами.

III. Симптомы, проявляющиеся в сложности саморегуляции

В плане саморегуляции у травмированного ребенка наиболее выражены сложности в понимании и регуляции своих эмоций и состояний, с ними связанных. Резкие вспышки гнева, казалось бы, не соответствующие обстановке, или, наоборот, замирание вплоть до невозможности вымолвить ни слова являются автоматическими защитными реакциями, которые сильнее любого разумного объяснения. В такие моменты детям сложно понять, что с ними происходит. Они часто не могут распознать и назвать чувства, ясно описать и объяснить, почему какое-то событие вызвало ту или иную реакцию. Тон голоса незнакомого человека, силуэт в толпе, странный звук или запах – что угодно может стать триггером для включения реакции тревоги и защиты.

Не только сложные чувства могут вызывать затруднения в идентификации и описании. Травмированному ребенку сложно в целом осознавать и сообщать о своих потребностях и желаниях.

IV. Диссоциация как симптом травмы

В момент травмы часто срабатывает диссоциация. Ее можно описать как разотождествление того себя, который живет эту жизнь, с тем собою, с кем произошло травмирующее событие, когда сила эмоционального воздействия на психику была слишком высока. Очень часто диссоциация закрепляется в психике как способ уйти от любых сложных чувств и эмоций.

Диссоциация может выражаться в представлении о нереальности происходящего, в трудности концентрации внимания. В момент диссоциации некоторые моменты жизни могут быть просто вычеркнуты из памяти. Реакции и движения становятся замедленными, автоматическими. Чувства становятся как будто приглушенными. Человек может ощущать себя чужим в этом мире, как будто бы он смотрит на себя со стороны, наблюдает за этой жизнью, как в тумане.

V. Симптомы травмы, проявляющиеся в поведении

В поведении травмированных детей могут проявляться: чрезмерная уступчивость, оппозиционное поведение, агрессия по отношению к другим и саморазрушительное поведение. Патологическое самоуспокаивающее поведение и нарушение сна. Трудности в понимании и соблюдении правил, внесение в игры и общение со сверстниками элементов травмирующего события.

VI. Симптомы травмы, влияющие на обучение

Эта тема пересекается с проявлениями травмы в других аспектах, но требует отдельного рассмотрения, потому как обучение – это основная деятельность ребенка, а образовательное учреждение – место для приобретения необходимого опыта в социализации и самореализации.

Травмированные дети в обучении могут испытывать трудности в регуляции внимания и выполнении требований учителя. Такому ребенку может быть сложно быстро усвоить новую информацию, поддерживать интерес в течение долгого времени. Заниматься однообразной деятельностью без перерывов, доводить начатое до конца. У ребенка могут быть сложности в формулировании и выражении своих мыслей. Таким детям, возможно, потребуется индивидуальный подход в обучении, отдельные занятия с психологом или куратором для отработки навыков самопрезентации, ответа на уроках и др.

Травмированный ребенок может быть более рассеян по сравнению со сверстниками, может теряться во времени и пространстве.

VII. Симптомы травмы, проявляющиеся в Я-концепции

Дети, пережившие травму, часто страдают заниженной самооценкой, чувством униженности и никчемности. Им кажется, что они виноваты во всех бедах, которые происходят вокруг, и даже с его родными и близкими. Чувство вины обычно не осознается, но такому ребенку может быть сложно выдерживать негативные эмоции или недовольство, направленные в его сторону. Потому что, не имея возможности их разрешить, он направляет все эти чувства на себя. Такие дети думают, что должны изменить мир, сделать что-то особенное.

Постоянное ощущение, что со мной что-то не так, побуждает травмированных детей служить другим в ущерб себе. Их чувство собственного достоинства сильно зависит от оценки окружающих. Ребенок живет жизнью других людей, оставляя себя на последнем месте.

Стыд также частый спутник травмы. Ребенку может казаться, что все его осуждают, или думают, что с ним что-то не так. Он может проецировать на других свои мысли, как правило, негативные. Таким детям может быть сложно принять свое тело, ухаживать за собой. Ребенок может стесняться и стыдиться даже естественных детских проявлений.

Кроме таких реакций на стресс, дети, пережившие травму, могут испытывать недоверие к авторитетным фигурам, поскольку взрослые в их жизни, возможно, не смогли защитить их или действительно причинили им вред. Школьные правила и законы могут восприниматься как наказание, однако именно выполнение этих правил и норм со временем позволят ребенку чувствовать себя в школе в безопасности, осознавать себя полноправным членом школьного сообщества.

Когда ученик переживает ситуацию, которая каким-то образом имитирует события или динамику первоначальной травмы, она может вызвать те же самые чувства и реакции, которые были первоначально с ней связаны. Таким образом, ребенок может испытать повторную травматизацию.

Повторная травматизация, которая происходит в школе, обычно непреднамеренна. Такие ситуации могут быть неочевидными или незаметными. Но в случаях травмы, связанной с жестоким обращением (физическим, психологическим и сексуальным),

1.4. Психологическая работа с детьми ..., переживающими последствия...

принуждением и ненадлежащим использованием власти и контроля, впоследствии часто возникают ситуации, которые могут воспроизвести динамику первоначальной травмы. Ученики, которые подвергались жестокому обращению, могут беспокоиться, просто находясь в классе с группой сверстников в течение всего дня.

В целом, непоследовательность, хаос, громкое разрушительное поведение могут вызвать повторную травматизацию у этих учеников. Однако, как это ни парадоксально, полная тишина и неподвижность также могут нервировать ребенка или подростка, подвергшегося травме.

1.4.2. Стратегии поддержки ребенка, переживающего последствия травмы

Несовершеннолетний иностранный гражданин, переживающий последствия травматического воздействия, нуждается в систематической психологической помощи.

Прежде всего, необходима организация индивидуальных коррекционных занятий. Крайне желательно, чтобы специалист, ведущий такие занятия, имел дополнительную подготовку в области психологической помощи при ПТСР. Такие индивидуальные занятия могут проводиться на базе образовательной организации или в психолого-медико-социальном центре.

Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) у детей, возвращенных из зоны боевых действий, предназначена для работы с детьми, возвращенными из Сирийской Арабской Республики и Республики Ирак (Методические рекомендации, 2022). В ней представлена общая схема психолого-педагогического сопровождения детей, переживших травматические события. Она является универсальной и может быть использована при организации психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан, переживших ситуации психологической травмы.

Авторы программы, основываясь на современных исследованиях в области психологической помощи детям в ситуации психологической травматизации, выделяют компоненты работы педагога-психолога по преодолению последствий психотравмирующих воздействий.

Компонент 1. «Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)»

Компонент 2. «Мои силы/ресурсы»

Компонент 3.1. «Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы»

Компонент 3.2. «Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя»

Компонент 4. «Я и другие»

Примеры упражнений из данной программы приводятся в разделе 1.1. Инструментария.

Однако, помимо индивидуальной работы, для ребенка, переживающего последствия травмы, необходимо создать особую поддерживающую среду, в чем может помочь травма-информированный подход.

Травма-информированный подход – это формирование особых условий среды, при которых у травмированного человека снижается уровень стресса и настороженности, появляется больше уверенности в своих силах, в том, что он может повлиять на улучшение своей жизни, выстроить здоровые взаимоотношения и получить ресур-

сы, чтобы справиться с симптомами стресса и исцелить свои раны.

Травма-информированный подход не является психотерапией. Но пребывание в поддерживающем окружении значительно улучшает результаты и сокращает сроки психотерапевтической работы.

Цель травма-информированного подхода – постараться предотвратить ситуации возникновения чрезмерного стресса у травмированных детей. Суть его в организации психологического просвещения всех взрослых, окружающих ребенка, для того чтобы они понимали ситуацию и правильно заботились о нем. Для этого психологу необходимо обучить педагогов и родителей способам реагирования, которые помогут снизить стресс и выровнять общий эмоциональный фон в коллективе. Травма-информированный подход нацелен на формирование у ребенка ощущения безопасности в любых ситуациях.

Хотим отметить, что речь не идет о том, чтобы оградить ребенка от социальной активности, от получения нового опыта, обучения и т.д. Цель такого подхода, наоборот, в том, чтобы включить травмированного ребенка в здоровые взаимоотношения в коллективе и дома, обучить навыкам самопомощи на основе понимания своего состояния и возможных реакций.

Перед педагогом-психологом в рамках травма-информированного подхода стоит две основные задачи:

- 1) повысить осведомленность педагогов и родителей по проблеме психологической травмы и ее специфики у детей;
- 2) обучить педагогов и родителей конструктивным приемам взаимодействия с травмированным ребенком.

Эти задачи могут решаться с помощью групповых мероприятий (семинаров, педагогических советов) или индивидуальных консультаций.

1.4.3. Рекомендации для педагогов и родителей

Рассмотрим основные рекомендации, которые психолог может предложить родителям и педагогам. Структурируем эти рекомендации в соответствии с основными группами сложностей.

1. Привязанность

В жизни ребенка должно быть неформальное окружение, в котором есть хотя бы один взрослый, который безоговорочно принимает ребенка таким, какой он есть, без осуждения и критики.

В общении с травмированным ребенком важно разговаривать спокойно, без излишней навязчивости. Быть последовательным и уравновешенным, спокойно и уважительно реагировать даже на его яркие эмоциональные выпадки в сторону других детей или взрослых.

Позвольте ребенку понаблюдать, привыкнуть, адаптироваться. Дайте ему освоиться, и время от времени приглашайте присоединиться к делу или обсуждению общих тем. Включение в новую социальную группу должно быть постепенным.

Если вы заметили напряжение или трудности в общении с другими детьми или взрослыми, постарайтесь подробно разобрать причину и выслушать мнение ребенка.

Учитывая, что травмированному ребенку нужно больше времени, чтобы освоиться, вовлекая его в новые дела, постарайтесь подробно рассказать и показать, как

1.4. Психологическая работа с детьми ..., переживающими последствия...

выполняется задание или упражнение на своем примере или с привлечением других детей. Ребенок может испытывать трудности, если окажется первым при выполнении задания, и потом сильно переживать из-за неудачи. Поэтому не настаивайте на его первенстве, пока он к этому не готов.

В случае изменении планов предупредите его как можно раньше об этом, чтобы он успел внутренне подготовиться. Когда ребенок освоится и будет чувствовать себя более уверенно, он сможет сам проявить инициативу.

Травмированные дети с трудом выдерживают дисциплину и режим дня. При этом они очень нуждаются в постоянстве и предсказуемости. В семье и в школе важно поддерживать ежедневные ритуалы, по возможности превращая их в увлекательную игру или интересное совместное действие. Избегать излишней авторитарности и требовательности.

Включайте ребенка в обсуждение семейных планов и объясняйте им свои решения.

Отношения с психологом или другим значимым взрослым – та необходимая опора, на которую настраивается внутренний мир ребенка и его самовосприятие. Поэтому важно понимать, что любой резкий разрыв отношений может нанести повторную травму. В случае если предстоит расставание или долгая разлука с психологом или другим значимым человеком, с которым у ребенка выстроились доверительные отношения, найдите возможность встретиться с ним перед отъездом. Пусть ребенок сможет выразить свои опасения и переживания. Обсудите, есть ли возможность и необходимость общаться во время разлуки, и каким образом вы можете поддерживать связь.

II. Симптомы, проявляющиеся на уровне тела

Важно учитывать пожелания ребенка носить удобную, не обтягивающую одежду из натуральных материалов.

Обращать внимание на нагрузку ребенка в течение дня и качество его сна и отдыха. Если стресс и тревога окажутся чрезмерными, количество болезней будет расти. Это отдельная и очень важная часть работы с психологом – установление и поддержание чувства безопасности, снижение страхов и тревоги.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка необходимо привлекать его к соответствующей уровню здоровья и темпераменту посильной физической нагрузке. Использовать практики расслабления перед сном – теплый душ, поглаживание, объятия. Вместе изучить и постоянно использовать практики совладания со стрессом и тревогой.

III. Симптомы, проявляющиеся в сложности к саморегуляции

Если ребенок демонстрирует такие симптомы, с точки зрения травма-информированного подхода, человеку рядом достаточно просто заговорить с таким ребенком, выразить свою готовность помочь, предложить воды или сменить местоположение на то, где будет безопасно по мнению ребенка.

IV. Диссоциация как симптом травмы

Как поступать, если мы заметили, что ребенок проявляет признаки диссоциации? С точки зрения травма-информированного подхода, стоит учесть, что диссоциация случается в моменты повышенной интеллектуальной и эмоциональной нагрузки. Если вы заметили, что ребенку трудно удерживать внимание, переключите его на движения, игру, постарайтесь снять напряжение. Ни в коем случае нельзя кричать

на ребенка и обвинять его в том, что он не слышит или игнорирует обращение к нему. Если ребенок стоит неподвижно, засмотревшись в одну точку, не подходите к нему близко, а начинайте спокойно говорить о чем-нибудь с расстояния нескольких метров, чтобы ваше появление не оказалось неожиданным. Постарайтесь появиться у него перед глазами или сбоку. Избегайте обращения из-за спины.

V. Симптомы травмы, проявляющиеся в поведении

Исходя из травма-информированного подхода важно реагировать по возможности спокойно, настойчиво переключая внимание ребенка, меняя обстановку. Предложите ему воду или прогулку на свежем воздухе. Восстановление спокойного состояния может потребовать времени, но именно ваш образ поведения и решения конфликтов, обсуждение разных способов реагирования поможет ребенку более осознанно относиться к своему поведению и выбирать конструктивные реакции. Если ребенку сложно справиться с эмоциями, психологу необходимо включить в индивидуальные занятия упражнения, направленные на обучение выражению эмоций. Ни в коем случае не исключайте ребенка из общества и не лишайте общения. Продолжайте говорить о правилах и взаимном уважении, решайте конфликты.

В случае с расстройством пищевого поведения, злоупотребления психоактивными веществами и другими саморазрушающими актами следует учесть, что так ребенок пытается выразить напряжение, которое скопилось у него внутри, что он очень нуждается в помощи и поддержке, во внимательном и спокойном взрослом рядом, способном выдерживать его трудные состояния и сильные эмоции.

VI. Симптомы травмы, влияющие на обучение

Таким детям, возможно, потребуется индивидуальный подход в обучении, отдельные занятия с психологом или куратором для отработки навыков самопрезентации, ответа на уроках и др.

Необходимо найти контакт с ребенком и его семьей, договориться о способах разрешения проблемы. И если, например, ребенку сложно приходить на занятия вовремя, можно подключить родителей или друзей, чтобы он приходил в школу в компании. А в случае появления сложностей в фокусировке на выполнении задачи, усвоении новой информации, понимании ответственности, взаимодействие учителя и родителей (опекунов) поможет скоординировать действия, расставить необходимые акценты.

Как справляться со стрессом у детей. Памятка для родителей

- Обеспечьте ребенку физически и эмоционально безопасную среду дома.
- Обсудите вашу собственную реакцию на травмирующее событие с другим взрослым или специалистом, прежде чем говорить об этом с детьми. То, как вы реагируете на кризис, влияет на реакцию ваших детей. Выделите время, когда ребенок может поговорить с вами, или просто проводите время вместе.
- Слушайте, что рассказывает ваш ребенок. Каждый ребенок реагирует на травму по-своему. Не следует ожидать от всех одинаковой реакции.
- Обсудите произошедшее с детьми открыто и честно. Детям могут потребоваться перерывы в объяснениях. Маленьким детям нужно будет повторять важную информацию несколько раз простыми словами. Используйте язык, который передает ясный смысл и соответствует возрасту.

1.4. Психологическая работа с детьми ..., переживающими последствия...

- Старайтесь быть легко доступными для своих детей, чтобы избежать излишней тревожности и стресса.
- Говорите о том, что интересует ребенка: не обязательно про чувства или о том, что произошло. Разговоры про обычные житейские дела хорошо поддерживают здоровье и разряжают эмоциональное напряжение.
- Придерживайтесь, насколько это возможно, привычного дневного режима, который заведен в вашей семье. Ходить в школу, проводить время с семьей, слушать сказки на ночь — все это может успокоить детей и дать им ощущение безопасности.
- Ограничьте доступ к телевизору и другим средствам массовой информации, описывающим трагедии и тревожные события.
- Помогите детям почувствовать, что они могут контролировать ситуацию и влиять на нее. Например, позвольте им решать, что готовить на обед или что делать вечером.
- Убеждайте ваших детей, что произошедшее ни в коем случае не их вина.
- Служите для детей примером, как управлять сильными эмоциями (например, страхом, печалью, гневом, горем). Помогите им понять, что взрослые могут испытывать похожие чувства, но они справляются со страхом, разговаривая и делясь своими чувствами с другими, когда это уместно. Сильные эмоции также можно выразить при помощи физических игр, рассказывания историй, музыкальной и художественной деятельности.
- Относитесь с пониманием и терпением, если дети вдруг начинают вести себя не по возрасту. Например, ребенок может забыть, как пользоваться горшком, или будет бояться засыпать ночью один.
- Помогите детям меньше думать о травмирующей ситуации. Напоминайте им, что сейчас они с вами и в безопасности.
- Не пытайтесь притворно успокоить или дать понять, что событие не происходило.
- Когда дети, особенно маленькие, находятся в состоянии стресса, то успокаивающие объятия и физический контакт приносят гораздо больше пользы, чем успокаивающие слова.
- Планируйте встречи и поездки заранее. И перед поездкой подробно расскажите, что планируете сделать, с кем встретиться. Обязательно предупредите, если планы изменятся.
- Выучите сами и обучите детей навыкам релаксации. Запишите несколько способов вместе на карточку, чтобы при необходимости выбрать подходящий.
- Поддерживайте себя в ресурсе, достаточном для того, чтобы помочь себе и поддержать своего ребенка в любой ситуации.

1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

1.5.1. Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта

Общее описание. Активности, позволяющие обсудить связанные со становлением идентичности трудности, представляют собой структурированное самораскрытие. Ребенку предлагается выполнить творческое задание, но прежде ему надо задуматься о своих значимых характеристиках и собственном самоопределении. При проведении таких упражнений сам термин «идентичность» вводить не нужно, однако в отдельных случаях, при условии достаточного уровня владения языком и заинтересованности учащегося, можно познакомить его с этим понятием.

Сильные стороны практики. Поскольку понятие идентичности является сложным для школьников, тем более для несовершеннолетних иностранных граждан, недостаточно хорошо владеющих русским языком, обсуждение трудностей, связанных со становлением идентичности, возможно почти исключительно в формате активностей, направленных на самоисследование и самораскрытие. Данные активности позволяют эксплицировать возможные противоречия и конфликты между различными видами идентичности.

Требования к проведению. Упражнения по теме идентичности проводятся с учащимися средней и старшей школы, поскольку подростковый возраст является ключевым периодом формирования идентичности. С детьми более раннего возраста можно проводить только упражнения «Языковой портрет» и «Рисунок моего имени». Все практики этого раздела предполагают достаточно высокий уровень абстрагирования и могут проводиться только с учащимися, на достаточном уровне владеющими русским языком.

Доказательность практики. Исследования показывают, что позитивная и устойчивая этническая идентичность связана с успешностью аккультурации и психологическим благополучием мигрантов (Balidemaj, Small, 2019).

Где научиться?

Примеры конкретных активностей приводятся в Инструментарии.

1.5.2. Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте»

Общее описание. Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте» представляет собой сборник арт-терапевтических упражнений, предназначенных для психологической поддержки ребенка, переживающего миграцию. Задания затрагивают различные темы: поведение в трудной ситуации, отношения со сверстниками, обращение за помощью. К альбому издана книга с подробными инструкциями к упражнениям. Психолог может использовать упражнения из арт-альбома в рамках индивидуальной работы, а родители могут проводить эти упражнения с детьми самостоятельно. Арт-альбом предназначен для дошкольников и младших школьников.

Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М. Твоя жизнь на новом месте (арт-альбом для детей). – М.: Генезис, 2020.

1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы...

Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М. Твоя жизнь на новом месте. Рекомендации для взрослых. – М.: Генезис, 2020.

Сильные стороны практики. Арт-альбом представляет собой структурированную программу помощи. Упражнения затрагивают различные темы и построены таким образом, чтобы помочь детям обрести уверенность в себе и позитивную самооценку.

Требования к проведению. Наличие альбома и материалов для рисования.

Доказательность практики. Эмпирические исследования доказывают эффективность арт-терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Раздел 1.3).

Где научиться?

Специальная подготовка не требуется, но рекомендуется подробно изучить материалы, прежде чем приступать к работе.

1.5.3. Метод диалогического рассказывания историй

Общее описание. Метод диалогического рассказывания историй (ДРИ) разработан Р. Гарднером в 1960-х гг. На русском языке с методом можно подробно ознакомиться с:

Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем / Ричард Гарднер; [Пер. с англ.: Н. Алексеева и др.]. – СПб.: Речь, 2002. – 415 [1] с.; 21 см. (Современная психотерапия) ISBN 5-9268-0071-4.

Хухлаев О.Е. Диалогические истории в индивидуальной психологической работе с детьми-мигрантами // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. https://psyjournals.ru/nonserialpublications/soprovozhdenie_migrantov/contents/66986?ysclid=ld4di4mxsq470537757.

Сильные стороны практики. В работе с детьми из семей мигрантов этот метод имеет следующие преимущества.

1. Он является скорее «формальным», чем «концептуальным», то есть не связан с конкретной парадигмой в психологии. Сочетается с широким спектром терапевтических подходов – от психодинамического до когнитивно-поведенческого.
2. Несмотря на вербальный характер, он основан на системе коммуникации, доступной практически всем детям вне зависимости от культурных традиций.
3. Метод достаточно эффективен и направлен на решение первоочередных проблем ребенка, что особенно важно в ситуации, когда психотерапия кратковременна или может резко прерваться.
4. Негативные последствия резкого прерывания минимизируются законченностью каждой сессии, представляющей собой самостоятельный психотерапевтический процесс.

Требования к проведению. Требования преимущественно организационные: необходимо отдельное помещение для индивидуальной работы и диктофон (подойдет диктофон, встроенный в смартфон). Дополнительная подготовка не требуется, однако рекомендуется внимательно проработать данное руководство.

Доказательность практики. Нарративные практики, к которым относится ДРИ, рассматриваются как пример консультативного инструмента, позволяющего учитывать культурные различия (Morris, 2006). Эффективность нарративных практик для оказания помощи детям с миграционным опытом, в том числе переживающими последствия психологической травмы, была доказана рядом исследований (Gwozdziwycz, Mehl-Madrona, 2013; Kangaslampi, Garoff, Peltonen, 2015).

Где научиться?

Описание метода приводится в Инструментарии.

1.5.4. Ролевые игры в индивидуальной работе

Общее описание. Ролевые игры представляют собой разновидность директивной игровой терапии. В ролевой игре психолог и ребенок с помощью игрушек разыгрывают ситуации повседневного взаимодействия. Ребенок сначала играет спонтанно, а затем пробует модели поведения, которые ему предлагает психолог.

Ролевые игры подходят для работы с учащимися начальной школы.

Сильные стороны практики. С помощью ролевой игры психолог имеет возможность выявить актуальные социальные навыки учащегося-мигранта и содействовать формированию культурно релевантных навыков. Ролевая игра позволяет ребенку в комфортной и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевые игры могут проводиться многократно, они позволяют проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

Требования к проведению. Ролевые игры следует проводить в рамках индивидуального занятия в отдельном помещении (кабинете психолога). Для ролевой игры нужны игрушки (маленькие фигурки людей или животных, пальчиковые куклы и др.).

Доказательность практики. Эмпирические исследования доказывают эффективность игровой терапии в работе с детьми-мигрантами (см. пункт 1.3.).

Где научиться?

Описание метода приводится в Инструментарии.

1.5.5. Ролевое моделирование и разрешение ситуаций культурного ассимилятора**А. Ролевое моделирование**

Общее описание. Ролевое моделирование представляет собой своего рода модификацию ролевой игры, но для учащихся средней и старшей школы. В ходе ролевого моделирования во взаимодействии с психологом подросток пробует новые поведенческие модели. Ролевое моделирование предполагает отыгрывание представляющих сложность для ребенка-мигранта ситуаций повседневного взаимодействия с ровесниками и взрослыми.

Сильные стороны практики. Как и в ходе ролевой игры, психолог имеет возможность выявить социальные навыки ученика-мигранта и содействовать формированию у него культурно релевантных навыков. Ролевое моделирование позволяет ребенку в комфортной среде и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевое моделирование может проводиться многократно, оно позволяет проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

Требования к проведению. Особых требований к проведению, помимо наличия помещения для индивидуальной работы, не имеется, однако ролевое моделирование требует от ребенка-мигранта достаточно высокого уровня владения русским языком.

Доказательность практики. Эмпирические исследования показывают, что интервенции, основанные на модификации поведения учащихся-мигрантов, эффективно решают проблемы их адаптации (Ogden, Sørli, & Hagen, 2007).

1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы...

Где научиться?

Описание метода приводится в Инструментарии.

Б. Разрешение ситуаций культурного ассимилятора

Общее описание. Культурный ассимилятор – разновидность метода кейсов или критических инцидентов. Он представляет собой описание ситуации межкультурного взаимодействия, в которой возникает недопонимание между сторонами, и вопросами к этой ситуации. Культурные ассимиляторы предназначены для обучения корректным атрибуциям, то есть формируют навык анализа ситуаций межкультурного взаимодействия и формулирования наиболее корректных причин поведения человека из иной культуры.

Существует два вида культурных ассимиляторов:

- общекультурный, в котором приводятся примеры взаимодействия людей из разных культур; общекультурный ассимилятор развивает межкультурную компетентность в целом, вне контекста отдельной культуры;
- культурно-специфический, направленный на знакомство с нормами конкретной культуры; все ситуации культурно-специфического ассимилятора раскрывают нормы конкретной культуры, специфика которых выявляется во взаимодействии с представителями той культуры, к которой принадлежат обучающиеся.

Сильные стороны практики. Культурный ассимилятор позволяет несовершеннолетним иностранным гражданам на конкретных примерах освоить нормы принимающего общества и провести сопоставление с нормами культуры страны исхода.

Требования к проведению. Наличие разработанных заданий культурного ассимилятора. Разработка культурного ассимилятора осуществляется в соответствии со строго прописанной процедурой, что позволяет получить надежный инструмент. Крайне не рекомендуется самостоятельно разрабатывать культурный ассимилятор, особенно не имея дополнительной подготовки в этом вопросе.

Доказательность практики. Культурный ассимилятор представляет собой один из наиболее известных методов обучения эффективному кросс-культурному взаимодействию. Эффективность культурного ассимилятора была многократно доказана в различных исследованиях (Bhawuk, 1998, Herfst, Oudenhoven, Timmerman, 2008, Tran, Admiraal & Saab, 2019).

Где научиться?

Описание метода приводится в Инструментарии.

1.5.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте

Общее описание. Арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте представляют собой вариант директивной арт-терапии, то есть психолог предлагает ребенку творческие задания, которые необходимо выполнить посредством рисования или другой продуктивной деятельности.

Сильные стороны практики. Арт-терапевтические технологии предоставляют ребенку-мигранту возможность эксплицировать амбивалентные или негативные мысли и переживания даже при недостаточном уровне владения русским языком. Создание арт-терапевтического продукта обеспечивает глубокую вовлеченность.

Требования к проведению. Помещение для индивидуальной работы, необходимые материалы: бумага, карандаши, фломастеры, краски и пр.

Доказательность практики. Эмпирические исследования доказывают эффективность арт-терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Раздел 1.3).

Где научиться?

Описание метода приводится в Инструментарии.

1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы...

Литература

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с.
2. Верченнова Е.А. О применении социометрии в кросс-культурном исследовании (на материале китайских студентов) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 142–150
3. Герман Дж. Травма и исцеление. – М., 2022.
4. Детские реакции на травму и первая помощь (по R. Rynoos & R. Nader). Материалы I Российской школы по работе с посттравматическим стрессом // Вестник РАТЭПП. Вып. 2. – СПб., 1995. – С. 29.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии № 6 1966 Стр. 62–68.
6. Екимова В.И., Лучникова Е.П. Комплексная психологическая травма как последствие экстремального стресса Современная зарубежная психология, 2020. – Т. 9. № 1. – С. 50–61.
7. Казенная Е.В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими... Современная зарубежная психология, 2020. – Т. 9. № 4. – С. 110–119.
8. Как помочь детям понять пугающие события. / Пер. Ю. Колчинской. Center for the Study of Traumatic Stress, Uniformed Services University, US.
9. Как справляться со стрессом у детей после кризиса. Перевод. CSTS / Кафедра психиатрии / Военно-медицинский университет. 4301 Jones Bridge Road, Bethesda, MD 20814-4799 | www.CSTSonline.org.
10. Карабанова О.А. Проблемы коррекции психического развития в детском возрасте // Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
11. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992. – С. 76–77.
12. Материалы I Российской школы по работе с посттравматическим стрессом // Вестник РАТЭПП. Вып. 2. – СПб., 1995. – С. 29.
13. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс, 2011 Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 532 с.
14. Практика работы с семьями, имеющими в своем составе иностранных граждан: опыт учреждений социального обслуживания населения Санкт-Петербурга [Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник]. // под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука, С.П. Павлова. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2014. –вып. 3 – 198 с.
15. Романов А.А. Направленная игротерапия поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Принт, 1998.
16. Чубова И.И. Диагностика и коррекция комплексного ПТСР у детей и подростков / И.И. Чубова // Человек. Наука. Социум. – 2021. – № 3(7). – С. 213–229.
17. Annous N., Al-Hroub A., El Zein F. A Systematic Review of Empirical Evidence on Art Therapy With Traumatized Refugee Children and Youth. Front Psychol. 2022 May 18;13:811515. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.811515. PMID: 35707659; PMCID: PMC9189733.
18. Ager A., Akeson B., Stark L., Flouri E., Okot B. (2011) The impact of the school-based psychosocial structured activities (PSSA) program on conflict-affected children in Northern Uganda. J Child Psychol Psychiatry 52: 1124–1133.

19. Balidemaj A., Small M. The effects of ethnic identity and acculturation in mental health of immigrants: A literature review. *Int J Soc Psychiatry*. 2019 Nov;65(7-8):643-655. DOI: 10.1177/0020764019867994. PMID: 31478453.
20. Bhawuk D. P. S. (1998). The role of culture theory in cross-cultural training: a multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(5), 630–655.
21. Gwozdziwycz N., Mehl-Madrona L. Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations. *Perm J*. 2013 Winter;17(1):70-6. doi: 10.7812/TPP/12-058. PMID: 23596375; PMCID: PMC3627789;
22. Herfst S. L., Oudenhoven J. P., and Timmerman M. E.. 2008. «Intercultural Effectiveness Training in Three Western Immigrant Countries: A Cross-cultural Evaluation of Critical Incidents» *International Journal of Intercultural Relations* 32: 67–80. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2007.10.001.
23. *Interkulturelle Kompetenz fuer Grundschullehrer. Handbuch*. Sofia, 2006.
24. Kangaslampi S., Garoff F., Peltonen K. Narrative exposure therapy for immigrant children traumatized by war: study protocol for a randomized controlled trial of effectiveness and mechanisms of change. *BMC Psychiatry*. 2015 Jun 17;15:127. DOI: 10.1186/s12888-015-0520-z. PMID: 26081580; PMCID: PMC4469253.
25. Lambert M.J., & Barley D.E. Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357–361. 2001.
26. Landreth G., Bratton S. Play therapy <https://www.counseling.org/resources/library/eric%20digests/99-01.pdf>.
27. Liu W. & Clay D. Multicultural Counseling Competencies: Guidelines in Working with Children and Adolescents. *Journal of Mental Health Counseling*. 24. 2002
28. Morris C.C. Narrative theory: A culturally sensitive counseling and research framework. 2006 <http://www.counselingoutfitters.com/Morris.htm>.
29. Ogden T., Sørlic M., & Hagen K. A. Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12, 105–117. (2007
30. Pošć P. & Phipps C. & Camp A. & Grybush A. Effectiveness of child-centered play therapy among marginalized children. *International Journal of Play Therapy*. 28. 88–97. 10.1037/pla0000096. 2019.
31. Sandu O.N., Lyamouri-Bajja N. Intercultural learning: toolkit. Council of Europe and European Commission, 2018
32. Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. *Clinical interweaving*. New Jersey, 2003
33. Stuckey H.L., Nobel J. (2010). The connection between art, healing, and public health: a review of current literature. *Am. J. Public Health*. 100, 254–263. 10.2105/AJPH.2008.156497.
34. Su S.H. & Tsai M.-H. Group Play Therapy With Children of New Immigrants in Taiwan Who Are Exhibiting Relationship Difficulties. *International Journal of Play Therapy*. 25. 10.1037/pla0000014. 2016.
35. Sue D.W., & Sue S. *Counseling the culturally different: Theory and practice* (2nd ed.). New York: Wiley. 2008
36. Tran T., Admiraal W., & Saab N. Effects of critical incident tasks on the intercultural competence of English non-majors, *Intercultural Education*, 30:6, 618-633, 2019 DOI: 10.1080/14675986.2019.1664728.
37. Turrini G, Purgato M & etc. Efficacy and acceptability of psychosocial interventions in asylum seekers and refugees: systematic review and meta-analysis. *Epidemiol Psychiatr Sci*. 2019 Aug;28(4):376-388. doi: 10.1017/S2045796019000027. Epub 2019 Feb 11. PMID: 30739625; PMCID: PMC6669989.

РАЗДЕЛ 2.

**Методическое сопровождение педагогического
коллектива в области психолого-педагогического
сопровождения детей иностранных граждан**

2.1. Организация методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан

Н.В. Ткаченко, М.Ю. Чибисова

Решение психолого-педагогических задач, связанных с содействием социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, предъявляет определенные требования к педагогическим работникам и администрации. Прежде всего, это сформированность соответствующих профессиональных компетенций. Необходимо знать основные (дополнительные) образовательные потребности обучающихся – детей иностранных граждан, основные приемы и технологии их психолого-педагогического сопровождения, уметь проектировать и реализовывать стратегии их сопровождения, строить взаимодействие с родителями – иностранными гражданами. Вместе с тем, успешность реализации деятельности по содействию социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан напрямую связана со сформированностью у педагога межкультурной компетентности. Педагоги с низким уровнем межкультурной компетентности испытывают трудности в адекватном восприятии учащихся иной культурной принадлежности и в выстраивании оптимальной стратегии взаимодействия с ними (Павлова и др, 2022).

Вышесказанное позволяет сформулировать цели методической поддержки педагогических работников в общеобразовательных организациях, имеющих в составе обучающихся детей иностранных граждан и детей с миграционной историей, слабо владеющих русским языком:

- формирование профессиональных компетенций педагогов в области языковой, социальной, психологической и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан
- содействие формированию межкультурной компетентности педагогов и администрации
- оказание адресной помощи педагогическим работникам.

Необходимым условием успешности деятельности педагога в поликультурном классе и решения задач, связанных с содействием адаптации детей-мигрантов, является межкультурная компетентность, которую мы понимаем как «способность педагога взаимодействовать со учащимися таким образом, чтобы поддерживать тех, кто лингвистически, культурно, социально или иным образом отличается от самого учителя или друг от друга. Она помогает учителям преодолевать культурные, языковые и другие различия в классе и способствовать вовлечению инокультурных учащихся в учебный процесс» (Dimitrov, Hague, 2016).

Коллективом кафедры этнопсихологии МГППУ была создана и эмпирически проверена комплексная модель межкультурной компетентности (Хухлаев, 2020), содержание которой составляют 9 конструкторов: межкультурная стабильность/устойчивость, межкультурная гибкость, межкультурная открытость, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма, культурная сензитивность, межкультурная эмпатия, управление межкультурными отношениями, толерантность к межкультурной неопределенности. Данные девять конструкторов были выделены на основе анализа, синтеза и неполной индукции компонентов межкультурной компетентности, представленных в 14 инстру-

2.1. Организация методической поддержки деятельности педагогического ...

ментальных моделях межкультурной компетентности, получивших эмпирическое подтверждение и имеющих широкое распространение в зарубежных исследованиях.

Далее девять получившихся конструктов были распределены по трем составляющим межкультурной компетентности, предложенным К. Леунгом (K. Leung) и коллегами (Leung et al., 2014):

- *Межкультурные черты*: устойчивые индивидуальные характеристики, определяющие паттерны поведения человека в условиях межкультурного контакта.
- *Межкультурные установки*: особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением и обеспечивающие адекватную мотивацию межкультурного общения.
- *Межкультурные умения и навыки* индивида, непосредственно обеспечивающие его эффективность в конкретных межкультурных взаимодействиях.

Таким образом, в комплексную модель межкультурной компетентности в *Межкультурные черты* вошли три интегративных конструкта, в *Межкультурные установки* – два и четыре в *Межкультурные умения и навыки*. Рассмотрим их подробнее.

Структура комплексной модели межкультурной компетентности

1. Межкультурные черты – это индивидуально-личностные особенности, которые способствуют или препятствуют успешности межкультурного взаимодействия.

«*Межкультурная стабильность*» включает такие индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения. Это сочетание эмоциональной устойчивости, умения управлять своим эмоциональным состоянием и конструктивного отношения к успехам и неудачам.

Другую группу черт личности можно назвать «*межкультурная открытость*», она предполагает наличие таких индивидуальных особенностей личности, которые обеспечивают возможность непредвзятого общения с людьми из другой культуры: получение удовольствия от различий, принятие интересов других, желание понять их ценности, сдерживание склонности к немедленной оценке незнакомцев, умение видеть сходства культур.

«*Межкультурная гибкость*» – индивидуальная особенность личности, позволяющая человеку приспосабливаться к новым ситуациям, легко усваивать новый опыт, менять способ мышления и поведение в зависимости от ситуации межкультурного общения.

2. Межкультурные установки – особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением и обеспечивающие адекватную мотивацию межкультурного общения.

Установки на этноцентризм/этнорелятивизм, под которыми понимается тенденция сознания индивида воспринимать и оценивать жизненные явления в большей или меньшей степени сквозь призму традиций и ценностей своей этнической группы.

Межкультурный интерес – это желание общаться с людьми из других культур, интерес к культуре и культурным различиям.

3. Межкультурные навыки

Межкультурная эмпатия – способность ставить себя в положение другого человека во время общения, идентифицировать себя с чувствами, мыслями и поведением людей из разных культур.

Культурная сензитивность – способность распознавать различные точки зрения на событие, поведение и учитывать нормы и ценности другой культуры.

Последние два конструкта выглядят теоретически схожими, однако отражают разные реальности. Межкультурная эмпатия связана с вчувствованием в мир человека другой культуры, идентификацией с ним. Культурная сензитивность – более «дистантная» установка, связанная с общим настроением на учет фактора культурных различий в коммуникации.

Вербальные и невербальные способности к межкультурной коммуникации, способности к сотрудничеству, эффективному управлению конфликтами, т.е. так называемые посреднические способности, объединяются под общим названием **управление межкультурными отношениями**.

Толерантность к межкультурной неопределенности рассматривается как способность проявлять терпение в сложных и непредсказуемых ситуациях межкультурного взаимодействия.

На школьном уровне в общеобразовательных организациях, имеющих в составе обучающихся детей иностранных граждан и детей с миграционной историей, слабо владеющих русским языком, осуществляется методическая поддержка педагогов, работающих с данной категорией детей, и создается школьное методическое объединение (далее ШМО). Методическая поддержка на школьном уровне включает:

- аналитическое направление: самоанализ педагогической деятельности в рамках ШМО, составление отчетов, сбор документации, участие в мониторинговых исследованиях
- организационно-методическое: внутришкольное повышение квалификации (семинары, открытые уроки и пр), участие и проведение профессиональных мероприятий (круглых столов, вебинаров и пр), осуществление взаимодействия с общеобразовательными организациями региона и с ресурсным центром, направление специалистов на повышение квалификации
- информационное обеспечение: сбор лучших практик,
- методическое консультирование: обсуждение трудных случаев и текущих затруднений в рамках ШМО; по необходимости обращение с запросом о консультации или об экспертизе методических разработок в региональный ресурсный центр.

Необходимую методическую поддержку учителям могут оказать также:

- региональные ресурсные центры;
- институты повышения квалификации региональных департаментов образования;
- Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан: <http://fkrc.mgppu.ru>
- курсы повышения квалификации на базе психолого-педагогических, педагогических университетов и институтов регионов, например факультет повышения квалификации МГППУ: <https://dpo.mgppu.ru>

Для оптимального решения поставленных задач методическая поддержка педагогов-психологов может включать в себя:

- курсы повышения квалификации по межкультурной компетентности (например, на базе институтов повышения квалификации регионов; на интернет-ресурсах открытого образования OpenEdu.ru);

2.1. Организация методической поддержки деятельности педагогического ...

- знакомство с методической литературой, посвященной развитию и формированию межкультурной компетентности педагогов (Хухлаев, Чибисова, 2013);
- знакомство с практиками, реализуемыми различными организациями по проблемам, в том числе, развития межкультурной компетентности (проект «Одинаково разные»; Центр толерантности).

Внутришкольная модель повышения квалификации педагогов может включать различные формы:

- Интерактивные семинары.
- Технологии разбора педагогического случая.
- Проведение межкультурного тренинга
- Моделирование и анализ трудных педагогических ситуаций в контексте отношения педагогов к культурным различиям (по модели ДОПА).

Внутришкольная модель повышения квалификации может осуществляться как в рамках методического объединения педагогов, взаимодействующих с детьми-мигрантами, так и в рамках педсоветов, которые занимаются общешкольными проблемами.

Результатом/продуктом деятельности каждой из форм может выступать специальным образом оформленные инструктивные материалы, памятки, алгоритмы действий.

Памятка. Памятка может выступать документом, оформленным не более чем на 1 лист формата А4, где тезисно изложены основные положения, выработанные на методическом семинаре. Так, например, если темой интерактивного семинара было взаимодействие педагога с родителями ученика-мигранта, оформление памятки предполагает перечисление основных действий педагога в этом случае.

Словарь допустимой коммуникации. Одним из частых затруднений во взаимодействии педагога с учениками и их родителями является низкая сензитивность педагогов по отношению к особенностям вербальной и невербальной коммуникации с представителями других культур. В подобного рода словаре могут быть указаны наиболее распространенные и принятые в каждой культуре стоп-слова, невербальные выражения эмоций, а также культурно-детерминированные формы ролевой коммуникации (учитель – ученик).

Алгоритмы действия в трудной педагогической ситуации, связанной с межкультурным общением. Прежде чем описывать алгоритм действия, необходимо особо отметить, что каждая коммуникативная ситуация является уникальной и реакция на нее требует всестороннего анализа: индивидуальности ребенка, социального контекста ситуации, самой ситуации. Тем не менее именно межкультурная коммуникация может быть алгоритмизирована. В целом, алгоритм может иметь следующий вид (см. рис. 1).

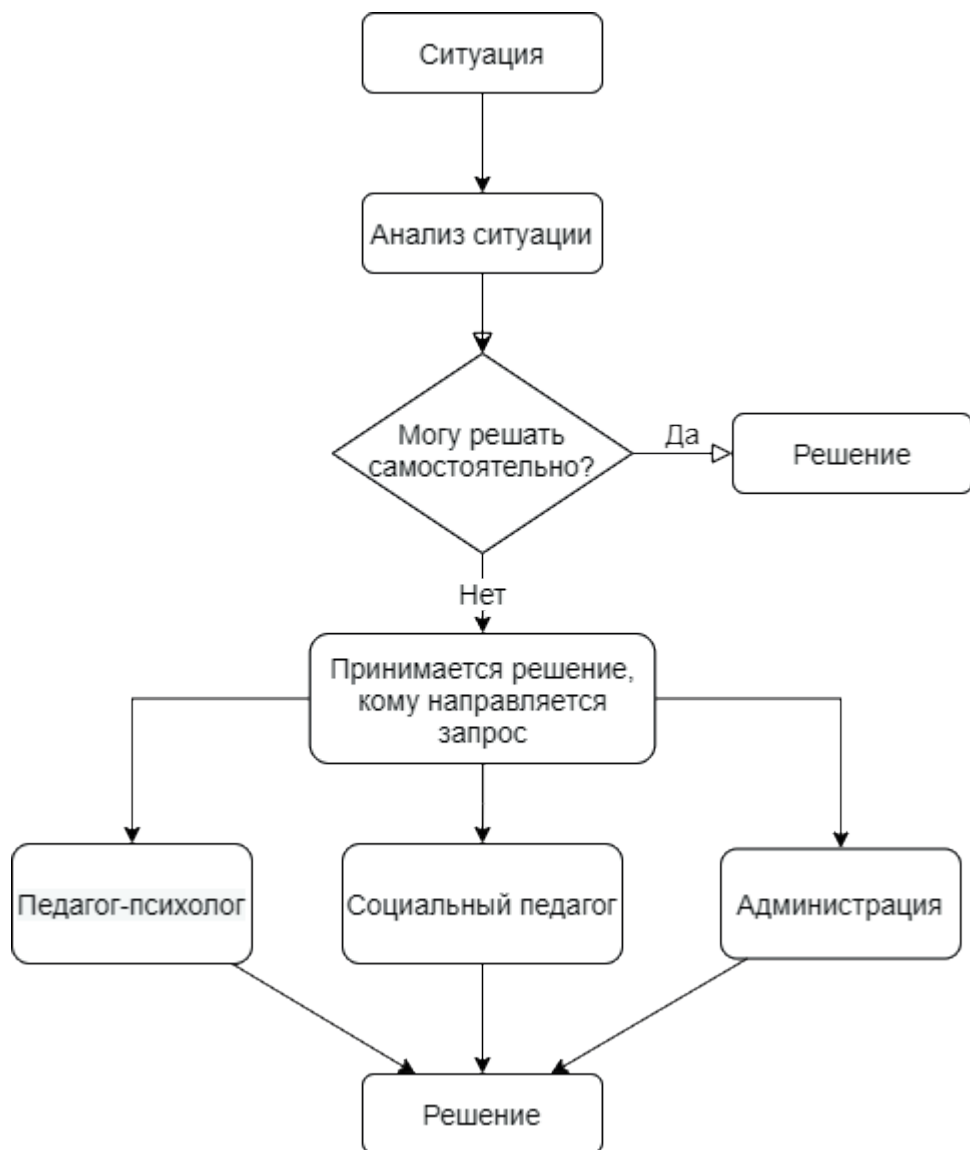


Рис. 1. Алгоритм действий в трудной ситуации

В качестве примера алгоритмизации может быть рассмотрен такой случай. Ученик-мигрант не сделал домашнее задание по математике. Если это не систематическая ситуация, педагог решает еще раз сформулировать правила, принятые на его уроке (в том числе необходимость выполнения домашних заданий). Если же невыполнение домашнего задания является систематической проблемой, педагог принимает реше-

2.1. Организация методической поддержки деятельности педагогического ...

ние, на какой ресурс опереться. Он может обратиться к педагогу-психологу, социальному педагогу или к представителю администрации (например, к заместителю по воспитательной работе). И дальнейшее решение данной трудности обеспечивается с опорой на коллег.

Информационная листовка об этнической культуре. В поликультурном классе учатся представители разных народов. Отдельные традиции и обычаи могут выступать значимыми основаниями этнической идентичности ребенка-мигранта и в целом обеспечивать его эффективную социокультурную адаптацию при сохранении психологического здоровья. Подобного рода листовки могут разрабатываться ШМО (с опорой на источники: <https://iea-ras.ru/>) с привлечением родителей учащихся или экспертов.

Информационная листовка о конфессиональных особенностях. Ученики-мигранты отличаются от других не только с точки зрения языка и этнической принадлежности, но и с точки зрения религиозных практик. Например, в исламе существуют ритуальные и обрядовые действия, традиции поведения и общения с окружающими, знание которых необходимо для успешной коммуникации педагога и ученика-мигранта, педагога и родителей ученика. Информация об особенностях исламской религии и ее приверженцев широко представлена в публикациях. Также экспертом в этом вопросе может выступить муфтий ближайшей к школе мечети или родители ученика-мигранта.

Литература

1. Павлова О.С., Хухлаев О.Е., Бучек А.А., Александрова Е.А., Гаврюшина М.К., Кривцова А.С., Лейбман И.Я., Шорохова В.А. Межкультурная компетентность и самоэффективность учителя в мультикультурной среде Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 1. С. 45–60.. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-45-60.
2. Триандис Г.С. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Пер. В.А. Соснин. – М.: ФОРУМ, 2007. – 382 с.
3. Хухлаев О.Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 26–41. DOI: 10.17759/sps.2020110403.
4. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. – М.: МГППУ, 2013. – 273 с.
5. Leung K., Ang S., Tan M.L. Intercultural Competence // The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2014. Vol. 1. P. 489–519.

2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов

2.2.1 Интерактивные семинары по проблеме межкультурной компетентности педагога

Н.В. Ткаченко

Общее описание

Интерактивный семинар представляет собой специальным образом организованную межличностную коммуникацию, согласно концепции Дж. Мида (Мид, 2009). Важная особенность такой коммуникации (интеракции) – способность специалиста как принимать роль другого, так и представлять себе, как его воспринимает партнер по общению.

Форма проведения семинара представляет собой достаточно сложную технологическую структуру, с помощью которой ведущий/модератор создает условия для многосторонней коммуникации между всеми участниками для поиска приемов эффективного взаимодействия. Также учитываются еще два аспекта: социально-психологический и деловой.

Социально-психологический аспект предполагает, что участники смогут отразить свои потребности, желания, тревоги, симпатии и антипатии. Анализ нового опыта, рассмотрение различных теорий, работа с информацией говорят о том, что деятельность участников осуществляется на деловом уровне.

Основой организации интерактивного семинара является схема обучения посредством опыта, принадлежащая американскому исследователю Д. Колбу, которая включает в себя четыре стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование (Величко, 2001).

Эти стадии взаимосвязаны и предполагают развитие в ходе образовательного процесса коммуникативных, рефлексивных и интерактивных способностей и умений участников семинара.

Так, фаза конкретного опыта предусматривает участие в интерактивных методах, ролевых, симуляционных играх, в процессе которых педагоги получают опыт выстраивания взаимодействия друг с другом, отстаивания своей позиции, нахождения консенсусных или компромиссных решений.

Фаза рефлексивного наблюдения предполагает через индивидуальную работу или взаимодействие в малых группах развитие аналитических умений по отношению к ранее полученному (или полученному в игре) опыту, его интерпретации с разных позиций, точек зрения.

В фазе абстрактной концептуализации в процессе групповой работы, работы со статьями, дискуссии педагоги вырабатывают понятия и представления, выстраивают собственную теорию.

Фаза активного экспериментирования (может отсутствовать на семинаре, но происходить в дальнейшей педагогической деятельности) предполагает наличие способности использовать свои знания на практике: при решении проблем, достижении определенных целей, принятии групповых решений, что, в свою очередь, ведет к получению нового опыта, который становится для участников началом нового цикла обучения (Величко, 2001).

2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов

Важной характеристикой интерактивного семинара является многосторонняя коммуникация, с помощью которой происходит свободный обмен мнениями, идеями, информацией не только между ведущим/модератором и участником, но и участниками между собой.

Взаимодействие между ведущим/модератором и участниками, а также между самими участниками на паритетных началах организовано таким образом, что у каждого есть возможность высказать свое мнение, повлиять на процесс принятия группового решения, получить конструктивную обратную связь. При этом чувствуется доброжелательная рабочая атмосфера в группе.

Наличие интерактивных методов на семинаре способствует организации деятельности участников:

- на социально-психологическом уровне, который позволяет поддерживать интеракцию (взаимодействие) и коммуникацию в группе;
- на уровне содержательного обсуждения вопроса, помогающего участникам воспринимать и осознать обсуждаемую тему.

Интерактивные семинары организуются с целью, с одной стороны, определить круг проблем, с которыми сталкивается педагог, а с другой – найти их решение, которое появляется у педагога в межкультурном взаимодействии.

Сильные стороны практики

Интерактивный семинар имеет доказанную эффективность как подход по присвоению нового знания и паттернов поведения (Величко, 2001). По своей форме интерактивный семинар может рассматриваться, с одной стороны, как частный случай активных форм обучения, наравне с групповой дискуссией, шерингом и пр., так и как элемент тренинга – с другой стороны.

Интерактивный семинар как пример активной формы получения нового опыта, анализа собственного опыта посредством рефлексивных техник является надежной и эффективной формой работы педагога в рамках метод-объединений в контексте внутришкольного повышения квалификации.

Требования к проведению

Организация и проведение интерактивного семинара включает в себя организационную и содержательную стороны.

Так как проведение таких семинаров предполагается в рамках метод-объединений и в контексте внутришкольного повышения квалификации, то интерактивные семинары могут быть зафиксированы в календарно-тематическом плане педагогов (с возможностью экспресс-собраний по актуальным случаям-запросам).

Темы интерактивных семинаров могут быть заранее запланированы в КТП или заявляться по запросу (актуальные трудности). В качестве заранее запланированных общих тем интерактивного семинара могут выступать следующие:

- Культурные (религиозные, этнические и др.) особенности и их влияние на академическую успеваемость, социальные навыки и поведение учеников в целом.
- Этнические установки, стереотипы и ценностные ориентиры педагога, и их влияние на восприятие учеников.
- Культурные различия детей в классе (ученик-мигрант и дети из принимающей культуры) и их влияние на поведение и восприятие детей друг с другом.

- Социокультурные и психологические особенности адаптации ученика-мигранта и ее (адаптации) влияние на академическую успеваемость, социальные навыки и поведение в целом.

Темы интерактивных семинаров, проводимых по актуальному случаю, могут быть разнообразными, охватывать достаточно широкий круг вопросов и трудностей. В качестве примера можно предложить следующие:

- Ученик-мигрант перестал посещать уроки, каковы мои действия?
- Ученик-мигрант не делает домашнее задание, при этом в классе демонстрирует увлеченность и заинтересованность.
- У классного руководителя возникла трудность при коммуникации с семьей мигранта (не приходят на родительское собрание, не отвечают на звонки).
- Мне в класс перевели ребенка с плохим знанием русского языка, каковы мои действия?

Интерактивный семинар может проводиться в форме групповой дискуссии, включая технику мозгового штурма (Альтов, 2014), техники по эффективной коммуникации (Величко, 2001), а также типичные техники рефлексии и шеринга, которые применяются в тренинговых формах работы (см. Инструментарий «Тренинг...»).

Необходимо отметить, что интерактивный семинар может проводиться как силами педагогов конкретной школы, так и с привлечением внешних специалистов, экспертов в обозначенных в семинарах темах, например сотрудники и специалисты ФКРЦ (Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан <http://fkrc.mgppu.ru>).

Результаты работы на семинаре, выраженные в конкретном продукте, обязательно систематизируются в тематические папки, файлы и др. (можно в электронном виде).

Где научиться?

Интерактивный семинар как активная дискуссия участников стал привычной формой работы, в том числе у педагогов. Однако можно получить дополнительную информацию и развивать компетенции в рамках дополнительного обучения. Например, на ресурсе «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>) есть курсы: «Психология коммуникации» (Психология коммуникации, курс), «Основы эффективного делового общения» (Основы эффективного делового общения, курс). Возможность получить дополнительную информацию об интерактивном семинаре есть в следующих источниках: «Практикум по этнопсихологии» (Стефаненко, 2008); «Межкультурная коммуникация» (Садохин, 2014); «Этнопсихология» (Лебедева, 2014); «Психология эффективного общения и межгруппового взаимодействия» (Истратова, 2018). Необходимые материалы и возможность консультации может быть получена на базе ФКРЦ.

В целом, многие элементы в структуре интерактивного семинара используются в тренинговой работе (групповая дискуссия, рефлексия, мозговой штурм, шеринг) (см. Инструментарий «Тренинг...»).

Доказательность практики

Основа организации интерактивного семинара описана американским исследователем Д. Колбом. Она включает в себя стадии: конкретный опыт; рефлексивное наблюдение; абстрактная концептуализация и активное экспериментирование (Петерсон, Колб, 2018). Согласно российским исследованиям, участие педагогов и сту-

2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов

дентов в интерактивных семинарах (в числе других активных методов) приводит к развитию аналитических умений и способности интерпретации ранее полученного опыта с разных позиций (Величко, 2001).

Эффективность интерактивного семинара (как частного случая активной формы обучения) оценивалась с точки зрения той компетентности, которую она развивает – в частности, перцептивно-интерактивную компетентность, которая включает в себя: взаимопонимание; степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию; взаимопонимание; взаимовлияние; социальную автономность и социальную адаптивность. Согласно исследованию, данные компетенции активно развивались с применением активного метода обучения (в том числе интерактивного семинара) (Баранова, 2016).

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке педагогов (N=155) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень реакции участников: был выявлен достоверно высокий уровень реакции участников в ответ на пройденную практику ($m=4,7$; $p<0,05$) (участие в интерактивных семинарах было отмечено как полезное, познавательное, увлекательное и интересное мероприятие. Кроме того, участие в семинаре заставило задуматься).
- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики был отмечен значимый уровень повышения межкультурной компетентности в области управления межкультурным взаимодействием ($m=3,85$; $p<0,05$).
- Уровень поведения на рабочем месте после интерактивного семинара: оценивался с помощью ответа на открытый вопрос о последствиях прохождения практики и включал в себя такие категории, как позитивная оценка текущей профессиональной деятельности, высокий уровень осознанности, связанный с профессиональными задачами в обучении детей иностранных граждан, и постановка новых профессиональных задач.

Приведем пример программы интерактивного семинара.

«Дети разных народов в одной школе: ищем пути понимания»

Цель: Интерактивный семинар предназначен для организации обсуждения межкультурных проблем различного характера: обучение детей различных этнических групп, коммуникация с ними и т.д. Он направлен на повышение общего уровня компетентности педагогов в области межкультурного взаимодействия и может предусматривать разработку конкретных методических рекомендаций.

Материалы: флип-чарт (или доска для записей), стикеры (бумага с клеящимся краем), «Шпаргалки» по числу участников

Семинар включает следующие этапы:

1. Разминка
2. Актуализация опыта участников

3. Презентация новой информации

4. Завершение

Разминка: Каждый из нас – особенный, уникальный, чем-то не похожий на других человек. Давайте встанем в круг и расскажем об этом друг другу. Я попрошу каждого из вас продолжить фразу «Только я...» или «Я особенный, потому что...». А затем мы хором повторим: «Ты действительно...»

Актуализация опыта педагогов: Групповая дискуссия

В профессиональной деятельности каждый из нас сталкивается с самыми разными детьми. Нам приходится искать подход к детям, имеющим различные черты характера, различные интересы, различную мотивацию. Помимо этого, мы сталкиваемся с детьми, принадлежащим к различным этническим группам. С детьми каких групп вы сталкиваетесь в своей работе? (выслушать ответы педагогов, записать ответы на флип-чарте)

Итак, мы видим, какие разнообразные дети учатся в нашей школе. Есть ли особенности в работе с детьми различных этнических групп? Какие именно?

(результаты дискуссии записать на флип-чарте или на доске)

Какие из этих особенностей наиболее ярко проявляются в учебной деятельности? Пожалуйста, выделите те особенности, которые кажутся наиболее важными лично вам.

Презентация новой информации

Что же мешает детям различных этнических групп освоить то поведение, которое от них ожидается? Почему они так долго привыкают к требованиям и правилам? Почему иногда конфликты возникают без какой бы то ни было причины? Казалось бы, они постоянно видят перед собой других, могли бы и научиться. Для того, чтобы это понять, обратимся к современной психологии.

Мы прекрасно знаем, что каждый народ – это прежде всего определенная культура. Причем культура для нас – это язык, традиции, обычаи, национальная кухня. Вместе с тем культура напоминает айсберг: в ней есть слои «надводные», бросающиеся в глаза, и «подводные», мало осознаваемые, но тем не менее оказывающие сильное влияние на поведение человека. В этом глубинном слое находятся, например, нравственные ценности, мотивы учебы и работы, ритм жизни, отношение к авторитету, отношение к детям.

Как сказал известный специалист по межкультурной психологии Герт Хофстеде, «Культура – это как цвет глаз: его нельзя изменить или спрятать, и хотя нам самим он не виден, но другие, когда общаются с нами, немедленно замечают его»

Почему же ребенок не может изменить поведение? Потому что это только внешний слой культуры, который опирается на более глубокие, часто неосознаваемые вещи. Что же делать педагогу при взаимодействии с таким ребенком?

Прежде всего постараемся понять, какие культурные особенности лежат в основе подобного поведения, а затем, опираясь на это, предложим другую модель поведения. Этот алгоритм предложен в «Шпаргалке»

(раздать участникам «Шпаргалки». Если время позволяет, можно разобрать какой-то конкретный пример)

2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов

Далее следует обсуждение, как педагоги могут воспользоваться предложенными в «Шпаргалке» стратегиями.

Завершение: Игра «Домино»

«Шпаргалка» для участников

Когда мы сталкиваемся с непривычным для нас поведением ребенка из другой культурной группы, что может нам помочь справиться с этой ситуацией?

1. Попробуем понять, почему он ведет себя именно так.
2. Выразим ребенку свое понимание и признание его ценностей
3. Ясно и четко сформулируем свои пожелания и ожидания (причем касаемся преимущественно поведения!)

Что можно сказать себе:

Возможно, он имеет в виду не то же самое, что и я.

Попробую понять, почему он так поступил.

Это не хорошо и не плохо – это иначе

Что можно сказать ребенку:

Объясни, пожалуйста, что произошло. Мне необходимо понять твою точку зрения.

Я понимаю, что тебя это возмущает/обижает/сердит, но при этом нельзя...

Я понимаю, как это важно для тебя. Но при этом еще необходимо....

Что можно сказать родителям:

Как вы полагаете, почему ваш ребенок поступает таким образом? Нам с вами необходимо в этом разобраться, чтобы реагировать наилучшим для него образом

Я понимаю, что для вас и вашего ребенка это действительно важно. Но вместе с тем очень важно, чтобы...

Давайте попробуем вместе найти выход из этой ситуации

Литература

1. Баранова Е.М. Оценка эффективности использования активных методов обучения // Вестник Моск. ун-та, сер. 20: Педагогическое образование. 2016. – №4. – С. 73–84.
2. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф. и др. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд., доп. – Минск: Медисонт, 2001. – 166 с.
3. Истратова О.Н. Психология эффективного общения и группового взаимодействия: учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018. – 192 с.
4. Лебедева Н.М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 647 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 294–314.
6. Мид Дж. Г. Избранное. Сборник переводов. / Сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев / Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
7. Основы эффективного делового общения, курс / Открытое образование. URL: https://openedu.ru/course/spbu/DEL_OBS (дата доступа: 01.09.2022).
8. Петерсон К., Колб Д. Век живи – век учись: найдите стиль обучения, подходящий именно вам. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 220 с.
9. Психология коммуникации, курс / Открытое образование. URL: <https://openedu.ru/course/hse/PSYCOM> (дата доступа: 01.09.2022)..

10. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М, НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
11. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М. 1998.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 208 с.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
14. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. М.: МГППУ. 2013. 273 с.
15. Чибисова М.Ю., Корнилова М.В. Тренинг межкультурной компетентности для педагогов // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. – СПб, 2008.
16. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// Journal of the American Society of trainings directors, 13, 21-26.1959

2.2.2. Межкультурный тренинг для педагогов

Н.В. Ткаченко, М.Ю. Чибисова

Общее описание

Т.Г. Стефаненко выделяет следующие группы методов повышения межкультурной компетентности:

- по методу обучения – дидактические или эмпирические
- по содержанию обучения – общекультурные или культурно-специфические
- по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов: когнитивной, эмоциональной, поведенческой.

К дидактическим методам она относит просвещение, ориентирование и инструктаж. Просвещение представляет собой приобретение знаний о культуре, к взаимодействию с которой человек готовится. Ориентирование – это также быстрое знакомство с основными нормами и ценностями данной культуры. Инструктаж знакомит человека с потенциальными проблемами.

Т.Г. Стефаненко отмечает, что все дидактические модели, повышая этнокультурную грамотность, недостаточно эффективны для развития этнокультурной компетентности, так как:

- они представляют собой пассивное обучение,
- участникам предлагают готовые, задаваемые извне варианты решения проблем, тогда как в реальности люди должны сначала выявить проблему, а затем попытаться ее решить
- обучение имеет беспристрастный характер, а реальные ситуации сильно эмоционально нагружены.

Именно поэтому наиболее часто используется такая интерактивная форма повышения межкультурной компетентности, как тренинг.

А.П. Садохин полагает, что на сегодняшний день можно выделить две точки зрения на роль тренинга в совершенствовании коммуникативной компетентности. Сторонники первой точки зрения считают, что тренинг призван восполнить недостаток умений и навыков, которые не обеспечиваются системой образования, процессами социализации и инкультурации и не могут быть приобретены в процессе коммуникативной практики. Другая точка зрения заключается в том, что тренинг представляет собой прежде всего работу по переосмыслению коммуникативного опыта, расширению знаний, способствующих формированию более компетентного взаимодействия с окружающим миром.

Соответственно этим точкам зрения А.П. Садохин выделяет две модели совершенствования компетентности путем использования тренинга. Согласно первой из них тренинг – это место приобретения и совершенствования знаний, умений и установок. К концу тренинга его участники получают большое количество новых знаний и навыков, значительно улучшающих их компетентность по теме тренинга. Другая модель предполагает, что в тренинге участники овладевают новыми, более совершенными способами обхождения со своим опытом. При этой модели знания и умения приобретаются не столько во время тренинговых занятий, а в большей степени после них.

В области межкультурных отношений метод тренинга впервые был предложен Г. Триандисом, который считает, что с помощью этого метода происходит знакомство

с межкультурными различиями в межличностных отношениях путем проигрывания ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах. В процессе тренинга, по его мнению, происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа. В результате становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации.

Формирование межкультурной компетентности педагога осуществляется посредством межкультурного тренинга. Подробное описание межкультурного тренинга, а также активности для его проведения представлены в Инструментарии, раздел 4.1. Отметим, что общие принципы планирования межкультурного тренинга и подбора упражнений универсальны, поэтому при планировании межкультурного тренинга для педагогов вполне возможно воспользоваться материалами данного раздела.

Сильные стороны практики

К сильным сторонам практики относится в первую очередь повышение эффективности образовательного процесса в ситуации межкультурной коммуникации. Параллельная работа с когнитивными и технологическими навыками учителей приводит к повышению уровня теоретических и практических знаний, более эффективному их применению. Сильной является как содержательная сторона предложенного тренинга (содержание когнитивного компонента), так и сама форма его подготовки и проведения.

Требования к проведению

Требования к проведению разделяются на технические и профессиональные.

- К техническим требованиям относится наличие бумаги, досок, инструкций, флип-чартов, заранее подготовленных карточек с вопросами для обсуждения. Остальные требования относятся к профессиональным.
- Организатор тренинга должен понимать специфику аудитории и место проведения практики.
- Организатор должен обладать глубокими знаниями о культурной специфике различных этнических групп.
- Организатор тренинга должен обладать навыками межкультурной коммуникации, высоким уровнем эмпатии и межкультурной сензитивности.
- Организатор тренинга должен иметь навык распознавания стереотипов и предрассудков, а также уметь их вербализовать для снижения негативного эффекта при их неосознанном проявлении.

Где научиться?

Лучшим способом научиться конструировать тренинг и посредством тренинга развивать межкультурную компетентность являются разного рода программы. Отдельными примерами программ могут выступать проекты Центра толерантности <https://www.jewish-museum.ru/tolerance-center/projects/>

Также элементы тренинга и примеры полезных техник описаны в учебнике по поликультурному образованию (Хухлаева, 2014) и в пособии по межкультурному диалогу в школе (Лебедева, Лунева, Стефаненко, 2004).

Доказательность практики

Теоретическим основанием тренинга являются многолетние исследования, доказавшие эффективность его использования в экспериментальном обучении.

2.2. Технологии повышения межкультурной компетентности педагогов

Литература

1. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология: Научное издание. – М.: Изд-во РУДН. 2004. – 195 с.
2. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 283 с.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М, НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 208 с.
5. Чибисова М.Ю., Корнилова М.В. Тренинг межкультурной компетентности для педагогов // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы /Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю. – СПб, 2008.

РАЗДЕЛ 3.

Работа педагога с родителями – иностранными гражданами

3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

3.1.1. Возможные барьеры во взаимодействии родителей-мигрантов с образовательным учреждением

Оказание психологической помощи ребенку, родителям и семье в целом сопряжено с рядом трудностей: проблемы корректной диагностики, распределения ответственности, установления контакта и пр. Существенное место среди них принадлежит так называемым консультативным барьерам – факторам, затрудняющим оказание помощи. Данные барьеры, с одной стороны, препятствуют обращению родителей за помощью, а с другой – приводят к преждевременному прекращению сотрудничества с психологом.

Мы выделили следующие группы барьеров во взаимодействии психолога с родителями:

- *Организационные барьеры*

К этой группе относятся факторы, касающиеся организации консультативного процесса. Прежде всего, это трудовая занятость родителя, а также расхождения между рабочим графиком родителя и психолога, особенно школьного. Необходимость приходить на встречи с психологом и/или приводить туда ребенка сопряжена с рядом организационных вопросов, тем более для родителей-мигрантов, которые часто имеют очень продолжительный рабочий день. Следует уточнить у родителей, какое время посещения школы для них оптимально, и по возможности учитывать эту информацию при планировании индивидуальных и групповых форм работы, а также искать различные организационные решения (например, планировать индивидуальные занятия с ребенком таким образом, чтобы ребенок посещал их сразу после уроков, планировать индивидуальные консультации в дни родительских собраний).

Важно также понимать, что декларируемые психологом или родителем организационные барьеры могут маскировать более глубокие препятствия в консультировании.

- *Персональные барьеры*

Персональные характеристики родителя также могут выступать в качестве барьера. Прежде всего, это его эмоциональное состояние: надо учитывать, что родители – иностранные граждане сами находятся в состоянии миграционного стресса и решают задачи, связанные с адаптацией на новом месте. Значимыми являются такие характеристики, как состояние здоровья родителя, уровень его образования, возраст и пр. Отметим, что важны не просто характеристики родителя как таковые, а их значимость в контексте взаимодействия с психологом, их восприятие самим родителем и/или психологом.

Не менее существенны и персональные характеристики самого психолога, которые также могут накладывать отпечаток на процесс консультирования.

В работе с родителями – иностранными гражданами следует прежде всего обратить внимание на языковой барьер и различия в культурных нормах и ценностях. Родители могут опасаться, что в школе дети «научатся плохому», освоят нормы и модели поведения, резко расходящиеся с правилами родной культуры

▪ *Психологические барьеры* – установки, с которыми родители и психологи взаимодействуют друг с другом.

Родительские установки, касающиеся работы с психологом, разделим условно на эмоциональные и когнитивные.

Когнитивные установки отражают общую осведомленность родителя относительно процедуры психологического консультирования, а также понимание содержания и целесообразности работы психолога. С одной стороны, растет число родителей, имеющих опыт посещения психолога, а также в открытом доступе имеется достаточное количество психолого-педагогической информации. С другой – по-прежнему для большого числа родителей обращение к психологу является новым и не вполне понятным опытом. Недостаточное понимание того, как происходит консультирование и/или коррекционная работа с ребенком, становится основой нереалистичных ожиданий. В случае работы с родителями-мигрантами ситуация может осложняться недостаточным уровнем осведомленности родителей о системе образования в целом, нормах конкретной школы и задачах педагога-психолога.

Преодоление когнитивных барьеров предполагает просветительскую и разъяснительную работу со стороны психолога: важно рассказывать, как будут проходить встречи, какого результата можно достичь и т.д.

Эмоциональные установки предполагают иррациональное, часто неосознаваемое отношение к психологическому консультированию. Они могут быть многоплановы. Обращение к психологу может рассматриваться как показатель собственной несостоятельности как родителя, родители могут воспринимать психолога как конкурента в борьбе за доверие ребенка. Кроме того, большое влияние может оказывать негативный прошлый опыт взаимодействия с психологом (подчеркнем, что «негативность» этого опыта бывает связана как с недостаточной компетентностью психолога, так и с неоправдавшимися родительскими ожиданиями). В случае родителей – иностранных граждан тревога может быть связана с воспринимаемой дискриминацией, ожиданием негативного отношения к ребенку и к ним самим, особенно если ранее они уже сталкивались с подобными реакциями.

Эмоциональные барьеры можно преодолеть в том случае, если установить с родителями доверительные отношения, в которых они смогут поделиться своими опасениями и сомнениями.

Подчеркнем, что в качестве психологических барьеров со стороны психолога также могут выступать эмоциональные установки, отражающие отношение специалиста к родителям, особенно к родителям – иностранным гражданам. Межкультурная компетентность психолога, в том числе его способность осознавать собственные стереотипы и предрассудки и преодолевать их, является ключевым фактором успешного взаимодействия с родителями-мигрантами.

Барьеры взаимодействия – препятствия, возникающие в ходе общения родителя и психолога.

Здесь значимы коммуникативные и поведенческие паттерны, сложившиеся как у родителя, так и у психолога (начиная от обращения по имени и отчеству или имени и заканчивая расхождениями в трактовке вежливости), которые могут препятствовать взаимопониманию и доверию.

Необходимо использовать такие коммуникативные приемы, которые обеспечат продуктивную межкультурную коммуникацию (они раскрыты ниже).

3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями ...

Таким образом, взаимодействие педагога-психолога с родителями-мигрантами направлено, с одной стороны, на установление контакта и формирование доверия, с другой – на повышение осведомленности родителей в вопросах работы школьной психологической службы, образования в целом, устройстве конкретной школы (и в рамках этой задачи также решаются вопросы социокультурной адаптации родителей). Опираясь на данные предпосылки, можно ожидать вовлеченности родителей в образовательные задачи и их взаимодействия со школой по поддержке ребенка.

В работе с любыми родителями задача школы – формирование отношений сотрудничества, построенных на контакте и доверии. От кого или от чего зависят контакт и взаимопонимание между родителями и педагогами? Конечно, большое значение имеют личностные особенности родителей, их изначальная позиция по отношению к школе. Однако немаловажную роль в этом играет и поведение самого учителя. Контакт между родителями и педагогами возможен как результат целенаправленных усилий со стороны учителей. Если пустить эту ситуацию на самотек, то вероятность самопроизвольного возникновения сотрудничества крайне мала.

«Семьям мигрантов и школе трудно строить отношения, когда они различны по такому большому количеству факторов, включающих язык, культуру, страну исхода, образовательные нормы, касающиеся дисциплины и участия семьи в жизни школы... Работая вместе, педагоги и семьи мигрантов могут выстроить коммуникацию, которая обеспечит связь между обучением в школе и дома и поможет улучшить учебную успеваемость» (Dryden-Peterson, 2018).

3.1.2. Возможные задачи в работе с родителями – иностранными гражданами в соответствии со стадиями их адаптации в российском обществе

Необходимо помнить, что, как и дети-мигранты, родители – иностранные граждане не представляют собой весьма неоднородную группу по уровню образования, социально-экономическому статусу, планам на будущее.

Работа с родителями-мигрантами строится в соответствии со **стадиями их адаптации в принимающем обществе** (Нап, 2012).

Первая стадия – выживание. Чаще всего это недавно приехавшие семьи, которые находятся в процессе адаптации на новом месте. Однако адаптация у разных мигрантов занимает различное время, и на этой стадии могут оставаться и семьи, приехавшие достаточно давно.

Для этой стадии характерны следующие *признаки*:

- Высокая загруженность родителей на работе.
- Выраженные социально-экономические сложности.
- Слабый или недостаточный уровень владения русским языком.

На этом этапе не стоит предъявлять больших требований к тому, чтобы родители активно помогали ребенку с учебой, у них в приоритете наладить быт и решить базовые экономические задачи. Если ребенок посещает школу и в целом справляется, для родителей на данной стадии этот результат представляется достаточным. Их возможности приобрести ребенку необходимые вещи или уделить ему больше времени часто крайне ограничены.

Основные *стратегии работы* с родителями на этой стадии:

- Помочь разобраться в основных требованиях и правилах школы.

- Привлечь к помощи других родителей, прежде всего из той же этнической группы, для разъяснения текущей ситуации и определения возможной стратегии помощи.
- По возможности – оказать социальную поддержку ребенку (бесплатное питание, обеспечение канцелярскими товарами и пр.).

Вторая стадия – обучение. На этой стадии бытовые и социально-экономические проблемы уже решены, родители имеют возможность разбираться в более сложных аспектах жизни в новой среде.

Для этой стадии характерны такие *признаки*:

- Достаточный уровень владения языком и достаточное количество времени у родителей, чтобы заняться образованием детей.
- Недостаток информации по образовательным вопросам, например о дополнительном образовании, учебных требованиях, электронном дневнике и пр.

На данном этапе возможно решение следующих *задач* в работе с родителями:

- Просвещение: помочь разобраться в тонкостях и нюансах, касающихся образовательной организации. Это возможно сделать как посредством беседы, так и через знакомство родителей с материалами, размещенными на сайте школы.
- Вовлечь в школьные активности, помочь классу и пр.
- Познакомить их с другими родителями, как с родителями-мигрантами, так и с родителями учеников принимающей культуры, содействовать их общению.

Третья стадия – установление контактов. Эта стадия предполагает уже достаточно высокий уровень адаптированности родителей.

К *признакам* этой стадии можно отнести:

- Достаточный уровень владения языком и осведомленности в вопросах образования у родителей.
- Выполнение родителями общих школьных требований (к домашним заданиям, помощи ребенку и пр.).
- Готовность к контактам с педагогами и другими родителями.

На данной стадии сотрудничество с родителями может принимать следующие *формы*:

- Участие родителей в мероприятиях класса и школы, помощь классному руководителю, участие в деятельности родительского комитета.
- Обсуждение планов относительно детей, формулировка общих с родителями целей.
- Совместная выработка стратегии сопровождения ребенка.

Четвертая стадия – лидерство. На этой стадии для родителей характерен высокий уровень межкультурной компетентности: они не просто хорошо адаптированы в принимающем обществе, но и осознают культурные различия, могут объяснить разницу в поведении представителей родной культуры и носителей культуры принимающего общества.

На этой стадии для родителей характерны такие *признаки*:

- Высокий уровень осведомленности о системе образования и принимающей культуре в целом.
- Готовность играть активную роль в школьном родительском сообществе.

3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями ...

Если в школе есть такие родители, важно их максимально задействовать, включать в родительские комитеты, привлекать к помощи другим родителям.

Важно понимать, что в семье разные родители могут находиться на разном уровне адаптации: например, папа на уровне обучения, а мама – установления контактов. Целесообразно максимально задействовать того родителя, чей уровень адаптированности выше.

3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

3.2.1. Установление и поддержание контакта с родителями-мигрантами

Взаимодействие между родителем – иностранным гражданином и школой проходит несколько этапов.

Оценка: родитель присматривается к школе и учителю, может им не доверять.

Проверка: пробное взаимодействие, родитель может провоцировать педагога или идти на конфликт.

Вовлеченность: родитель принимает участие в том, что предлагает учитель.

Сотрудничество: родитель и педагог становятся партнерами, родитель может выступать с собственными инициативами.

На стадиях оценки и проверки родители-мигранты анализируют не только профессиональные и личностные качества педагога, но и его позицию по отношению к инокультурным родителям и детям. Педагогам и психологам очень важно это понимать и на начальном этапе общения с родителями уделять внимание даже незначительным деталям, которые могут способствовать установлению контакта.

Первые шаги по установлению контакта с родителями – иностранными гражданами могут быть следующими:

1. Необходимо познакомиться с родителем. Узнать, как правильно произносится его имя, в случае недостаточного владения русским – свое имя произнести медленно и четко. Также важно узнать, как правильно произносить имя и фамилию ребенка.
2. Предоставить основную информацию в письменном виде: имя педагога / классного руководителя, способы связи и пр.
3. Обсудить оптимальные для родителя способы связи: смс, Ватсап, по телефону, устно, с помощью других родителей.
4. Объяснить, как можно связаться с классным руководителем, психологом и пр.

В общении с родителями с невысоким уровнем владения русским языком целесообразно несколько адаптировать скорость речи, говорить более четко, отказаться от сложных речевых конструкций. Также полезно дублировать устную информацию письменной, и наоборот: например, предоставив список основных контактов, кратко прокомментировать, какая именно информация здесь представлена.

Важно постараться установить с родителями-мигрантами личный контакт. Даже в рамках мероприятия, например родительского собрания, важно найти возможность переговорить с таким родителем персонально.

Для многих культур, откуда в Российскую Федерацию приезжают мигранты (в частности, для культур Центральной Азии), большое значение имеют отношения между членами семьи, семьи часто многочисленные, включают большое количество родственников. В ряде случаев целесообразно приглашать родителей приходить вместе с другими родственниками, особенно если эти родственники могут выступать в качестве переводчиков.

Так же как и с остальными родителями, контакт с родителями – иностранными гражданами поддерживается в повседневном взаимодействии психолога и педагогов. Для того чтобы родители – иностранные граждане могли сформировать доверитель-

3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями...

ные отношения с педагогами и психологами из российской школы, необходимо показывать, что в школе ценится культурное разнообразие, причем не только в рамках мероприятий, но и в составляющих ежедневной коммуникации.

Большую роль в этом играет предметная среда образовательной организации. Целесообразно проводить встречи с родителями-мигрантами в тех классах и помещениях школы, оформление которых отражает идеи культурного разнообразия, например:

- фотографии учеников разной национальности и фотографии их семей;
- карты и/или флажки, показывающие, откуда приехали педагоги и сотрудники школы;
- фотографии или рисунки, отражающие памятные знаки разных стран;
- слова или высказывания на разных языках.

Отметим, что примеры из стран изучаемых языков или слова на изучаемых иностранных языках эту задачу не решают.

Педагог или психолог может попросить родителя научить его двум-трем словам родного языка, чтобы можно было их использовать в общении с ребенком. Можно познакомить родителей с активистами родительского комитета, которые также являются иностранными гражданами.

Точно так же, как в работе с детьми-мигрантами важно не противопоставлять их другим учащимся, а помогать интегрироваться в принимающее общество с учетом их дополнительных потребностей, необходимо помогать иностранным гражданам стать частью родительского сообщества школы. Важно, с одной стороны, учитывать специфические языковые и культурные особенности, характеризующие родителей – иностранных граждан, а с другой – вовлекать их в общешкольные или общеклассные активности, показывать, что к ним относятся как в любым другим родителям учащихся.

Важно также помнить, что установлению и поддержанию контакта с родителями-мигрантами в целом способствуют общие рекомендации по оптимизации взаимодействия с родителями:

- Подчеркивать, что имеющиеся у ребенка трудности свойственны многим детям этого возраста, понятны и разрешимы («Многие первоклассники долго привыкают к школе»).
- Подчеркивать позитивную мотивацию родителя («Вы стремитесь создать для ребенка эмоционально комфортную атмосферу»).
- Формулировать общие с родителем цели и ценности, касающиеся ребенка («И для нас, и для вас важно, чтобы ребенок получил хорошее образование»).
- Поставить родителя в позицию «эксперта» («Никто не знает вашего ребенка так хорошо, как вы»).
- Обозначить ресурсы, имеющиеся у родителя: характеристики его самого, ребенка, их взаимодействия и т.п. («У вас с ребенком очень хороший контакт»).
- Получать от родителя обратную связь («Что вы думаете по поводу того, что мы с вами обсуждали?»).

Приведем наиболее общие рекомендации для начального этапа работы с инокультурными клиентами, которые могут быть полезны школьному психологу, работающему с родителями-мигрантами (Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R., 2003).

Общая информация

1. Расспрашивайте об этнических, культурных, племенных и прочих различиях, которые очевидны или становятся очевидными по итогам информации, полученной от клиента.

2. Не настаивайте на более глубоком исследовании этих различий, если клиент к этому не готов.
3. Осознайте, что культурная идентичность и степень аккультурации гибки и изменчивы.
4. Не думайте, что члены одной и той же семьи или пары имеют одинаковый уровень идентификации с культурой или одинаковый опыт взаимодействия с доминирующей культурой.

Семья

1. Признайте, что во многих культурах семья играет центральную роль, поэтому обращайтесь с семейными темами с особым вниманием и эмпатией.
2. Не навязывайте клиенту свое собственное определение семьи или определение, которое вы прочитали применительно к культуре клиента. Будьте открыты тому, как клиент сам воспринимает свою семью.
3. Позвольте некоторым членам семьи прийти на первичную встречу, если они настаивают на этом.

Коммуникативный стиль

1. Помните, что паттерны визуального контакта, прямая вербализация проблемы, ведение записей и др. детерминируются культурными нормами, которые весьма разнообразны.
2. Не демонстрируйте чрезмерно фамильярный стиль общения, даже если обычно ведете себя таким образом. Стремитесь проявить уважение к клиенту.
3. Проясняйте, если что-то непонятно.
4. Не проясняйте таким образом, чтобы недостаток ясности казался проблемой клиента.

3.2.2. Сбор необходимой информации: анкетирование и индивидуальные беседы

Сбор информации о семьях учеников-мигрантов – важная часть работы по обеспечению языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан. Факты, описывающие миграционную историю и культурные особенности семьи, помогут более корректно выстроить стратегию работы с ребенком и его родителями.

Помимо общих биографических сведений (возраст, состав семьи и пр.), важной может явиться следующая информация.

- Страна и регион исхода. Эта информация поможет найти семьи из того же региона, которых можно привлечь к помощи ребенку и родителям.
- Языки, на которых говорят в семье, и уровень владения этими языками. Например, может оказаться, что, хотя оба родителя не очень хорошо владеют русским, у ребенка есть тетя или старший брат, которые готовы выступать переводчиками. Также важно прояснить, на каком языке ребенок учился (например, дома говорили по-русски, а ходил ребенок в узбекскую школу).
- Вероисповедание и степень важность религиозных обычаев для семьи. Мусульманская семья, строго соблюдающая нормы ислама, будет отличаться от светской семьи, для которой ислам – скорее традиция.
- Уровень образования родителей. Родителям со средним и особенно высшим образованием может быть проще поддерживать ребенка в учении, собственный обра-

3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями...

зовательный опыт для них часто становится важным ресурсом. Однако не следует игнорировать и родителей без образования, для которых порой становятся крайне важными учебные успехи детей.

- Наличие травматических событий в истории миграции семьи (боевые действия, природные катаклизмы и пр.).

Собрать всю эту информацию одновременно может быть затруднительно. Часть сведений имеет личный характер, и родители смогут ими поделиться только при условии хорошего контакта и достаточного доверия. Важно помнить, что для получения полной картины может потребоваться достаточно времени.

Сбор информации может производиться следующим образом.

- В ходе общеклассного анкетирования. Этот вариант подходит для родителей, в достаточной степени владеющих русским языком, и помогает им включиться в общую жизнедеятельность. Если в классе проводится анкетирование, но родители в силу недостаточного владения языком не ответили на вопросы, целесообразно договориться с ними об отдельной встрече (по необходимости с приглашением волонтеров-переводчиков). Также возможно отдать анкету домой и попросить принести, но в этом случае целесообразно также привлечь какого-то посредника, который сможет объяснить родителям важность анкеты и поможет ее заполнить.
- В рамках индивидуальных бесед. Подобные беседы могут проводиться с приглашением помощников (других родителей, старшеклассников и пр.), с приглашением педагогов по русскому как иностранному. Такая беседа может расцениваться родителями как показатель их отличия от остальных, поэтому важно нормализовать эту ситуацию и подчеркнуть, что вы беседуете со многими/всеми родителями. Важно строить беседу в поддерживающем и уважительном тоне. Необходимо донести до родителя, что вы хотели бы лучше узнать его самого и его ребенка, чтобы ваше взаимодействие было более продуктивным.
- В рамках индивидуальных заданий, в том числе домашних, проектов и пр. Так, ребенок может получить задание нарисовать семейное древо или подготовить рассказ о семье, и можно предложить родителям выполнить это задание совместно с ним.

Важно рассматривать родителей как экспертов и обращаться к ним за информацией о ребенке, о культурных правилах, праздниках и пр.

Если было принято решение проводить анкетирование, необходимо учитывать следующую специфику анкеты как инструмента.

- Анкета – это упорядоченный перечень вопросов по определенной тематике, причем каждый вопрос имеет самостоятельное значение и обрабатывается отдельно.
- Опросник – это стандартизированный психодиагностический инструмент, включающий в себя определенные шкалы и тестовые баллы. При обработке опросника какой-то конкретный вопрос не имеет для нас значения, он приобретает смысл только как часть шкалы. Данные опросника – это результат подсчета баллов по опроснику целиком и по отдельным шкалам.

Анкеты подходят для оценки мнений или позиций, анализа поведения. Для изучения психологических феноменов (самооценки, стиля воспитания, психологического климата и т.д.) они не подходят, нужно использовать специально разработанные опросники. Так, с помощью анкеты можно понять, считают ли родители своего ребенка тревожным, но для оценки тревожности потребуется опросник тревожности.

При составлении вопросов для анкеты главный критерий оценки вопроса как удачного или нет – насколько он позволяет получить данные по интересующей нас проблеме. Никаких дополнительных функций (заставить задуматься, предложить рекомендацию и пр.) у вопросов анкеты нет и быть не может. Для этого есть другие формы работы. Скажем, вопрос: «Планируете ли вы оставить на время работу (взять отпуск, отгулы и др.) либо изменить график рабочего дня для того, чтобы иметь возможность провожать ребенка на занятия и встречать его из школы?» – является крайне неудачным: он явно нацелен на то, чтобы дать респондентам совет, а не получить от них информацию. Если его переформулировать в утвердительной форме, он будет вполне уместен в рамках памятки для родителей, но в анкете ему не место.

Традиционно принято делить вопросы на открытые и закрытые. Открытый вопрос предполагает наличие развернутого ответа («Чем увлекается ваш ребенок?»), закрытый вопрос означает, что на вопрос есть несколько кратких вариантов ответа, прежде всего «да» или «нет» («Посещал ли ваш ребенок занятия по подготовке к школе?»). Закрытые вопросы легче обрабатывать, они позволяют представить полученные результаты в количественном виде. При составлении анкеты следует использовать преимущественно закрытые вопросы.

Принято выделять несколько типов закрытых вопросов для анкет.

1. Единичный выбор. Такой вопрос предполагает, что разработчики анкеты составляют перечень вариантов, из которого респондент может выбрать только один. Скажем, вопрос «Какой кружок посещает ваш ребенок» не предполагает единичного выбора: кружков может быть несколько. А вот если вы проводите анкетирование родителей всех первых классов, которых у вас несколько, то вы вполне можете включить вопрос «В каком из первых классов обучается ваш ребенок?» и предложить перечень классов: 1 «А», 1 «Б» и так далее. Очевидно, что тут выбор может быть только один.
2. Множественный выбор. Как видно из названия, тут психолог снова предлагает перечень вариантов, однако на этот раз респонденты могут выбрать несколько. Вопрос: «ЕГЭ по каким предметам планирует сдавать ваш ребенок», после которого следует перечень предметов, как раз относится к таким. Такой вопрос можно сделать открытым, но, во-первых, это потребует больше времени на заполнение, а во-вторых, в варианте закрытого вопроса проще избежать ошибок или неточностей. Надо ли ограничивать количество возможных ответов? Если их не ограничивать, существует вероятность, что часть респондентов отметит все варианты. Поэтому лучше дать инструкцию вроде «Выберите не более трех вариантов из списка».
3. Ранжирование. В этом случае нужно не просто выделить значимые варианты ответа, но и расположить их в определенном порядке по степени предпочтения. По такому принципу построено большинство методик, направленных на изучение ценностей.
4. Шкала Лайкерта предполагает использование градаций, отражающих степень согласия респондента с утверждением. Наиболее известен вариант шкалы Лайкерта, включающий утверждения: «абсолютно согласен», «скорее согласен», «трудно сказать», «скорее не согласен», «абсолютно не согласен». Однако очень удобно также использовать числовые эквиваленты, например: «Оцените степень согласия

3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями...

с каждым пунктом по 10-балльной шкале, где 1 – совершенно не согласен, 10 – совершенно согласен». При использовании шкалы Лайкерта вопросы формулируются в утвердительной форме, в виде суждений или высказываний.

3.2.3. Использование рекомендаций в работе с родителями-мигрантами

Важным инструментом в работе с родителями являются рекомендации. Они позволяют родителям получить более четкое понимание, как именно они могут поддерживать детей, и помогают освоить новые поведенческие модели. Удачная рекомендация соответствует следующим критериям:

- предлагается в утвердительной форме (если рекомендация формулируется в отрицательной форме, она не дает образца желательного поведения);
- достаточно конкретна, описывает желательное поведение;
- реалистична, т.е. родитель в принципе может ее выполнить.

Очевидной рекомендацией, которую чаще всего предлагают семьям детей-инофонов, является предложение как можно больше говорить дома на русском. Однако данная рекомендация является и наименее выполнимой. Во-первых, в силу недостаточного владения русским родственниками ребенка, во-вторых, в силу значимости сохранения родного языка. Родной язык для родителей-мигрантов может иметь символическое значение, отражая их связь с родной культурой и сохраняя возможность продолжать говорить на нем между собой, с родственниками в стране исхода и с представителями своей культуры на новом месте, что крайне значимо. Современные исследования позволяют утверждать, что уровень владения родным языком, в том числе письменной речью, положительно сказывается на изучении нового языка (August & Shanahan, 2006). Кроме того, как показывают исследования, общение с людьми, обладающими низким уровнем компетентности в изучаемом языке, негативно сказывается на уровне владения языком у детей-инофонов (Hoff, 2018).

Из вышесказанного вытекает следующее. Если в семье есть кто-то из взрослых, на хорошем уровне владеющий русским языком, можно предложить семье ввести регулярные периоды общения на русском. Например, мама хорошо говорит по-русски, и каждый вечер за ужином – время русского языка, когда на другом языке не говорят. Если уровень владения русским у всей семьи недостаточен, лучше рекомендовать слушать аудио или смотреть видео на русском языке с последующим обсуждением. Это могут быть фильмы, передачи, мультфильмы и т.д. После просмотра родители с ребенком могут разбирать сложные слова или словесные конструкции.

Необходимо при этом транслировать уважительное отношение к родному языку родителей. Билингвизм – ресурс для ребенка, а не препятствие, и важно поддерживать родителей в их намерении учить ребенка родному языку или сохранять его. Можно, например, предложить родителям помимо вечернего чтения на русском языке проводить вечера чтения на родном языке.

Рекомендации могут также касаться помощи учащимся с домашним заданием. Важно объяснить родителям, как они могут узнать домашнее задание (например, как посмотреть его в электронном дневнике). Можно предложить родителям различные способы обсуждения домашнего задания. Если родители в силу языковых или иных сложностей не могут проверить задание у ребенка, они могут спросить его, что он сделал сегодня, что из этого было для него легким или сложным, что новое он узнал или чему научился.

Как в работе с любыми родителями, целесообразно фиксировать рекомендации в письменном виде или использовать памятки. Пример такой памятки для родителей-мигрантов приведен ниже. Основной метод работы с памятками – комментированное чтение, то есть важно не просто раздать родителям памятки, а проговорить и разобрать написанное.

Что нужно делать во время чтения

Нужно

- Читать книги с рисунками
- Говорить о них
- Задавать вопросы
- Отвечать на вопросы
- Спрашивать о действующих лицах
- Спрашивать о самом страшном отрывке
- Спрашивать о самом смешном отрывке
- Поощрять своего ребенка присоединяться к рассказу
- Следить по странице пальцем во время чтения
- Пусть ваш ребенок тоже следит по странице

Чтение своему ребенку – лучший способ ему помочь.



Пусть чтение книги станет удовольствием для вас обоих.

Если ребенок запинается



Во время чтения ребенок часто запинается на словах. Когда ребенок озадачен, не пытайтесь сразу же подсказать ему нужное слово.

Существуют разные способы помочь детям распознавать слова.

- Укажите на слово и подождите 5 секунд, чтобы узнать, понял ли Ваш ребенок это слово.
- Пусть Ваш ребенок посмотрит на картинки, чтобы получить подсказки. Помогите ему, если нужно, задавая наводящие вопросы.
- Укажите на первую букву слова и назовите ее. Посмотрите, поможет ли это Вашему ребенку догадаться, какое слово напечатано.
- Пусть Ваш ребенок дочитает до конца предложения, чтобы посмотреть, сможет ли он догадаться, какое это слово.
- Иногда полезно перечитать предыдущее предложение и предложение, следующее за тем, которое читает ваш ребенок, чтобы он угадал слово.
- Если ребенок не может угадать слово, назовите ему это слово, и пусть он прочитает предложение еще раз.
- Не затрачивайте на это слишком много времени, иначе ваш ребенок забудет сюжет.

Проявляйте ТЕРПЕНИЕ и ПООЩРЯЙТЕ ребенка, когда у него получается.

3.3. Стратегии работы с родительским сообществом

М.Ю. Чибисова

3.3.1. Информационные материалы для родителей

Важной задачей образовательной организации в работе с родителями –иностранцами является повышение их осведомленности о системе образования в Российской Федерации в целом и о системе работы конкретной школы, в частности. Для решения этой задачи целесообразно готовить информационные материалы для родителей. Такие материалы могут включать общую информацию о школе, рекомендации о подготовке к учебному году, требования к домашним заданиям и пр. Они могут размещаться на сайте школы или предоставляться родителям в распечатанном виде (например, в рамках приветственного семинара или родительского собрания, а также при индивидуальных встречах). Важно, чтобы эти материалы были написаны на максимально простом русском языке и сопровождались наглядным материалом, например схемами или таблицами.

Необходимо также учитывать, что родители – иностранные граждане могут нуждаться в помощи с работой в различных электронных средах (электронный дневник и пр.). Целесообразно оказать им помощь в освоении этих ресурсов. Во-первых, во время индивидуальной встречи можно продемонстрировать работу с данными ресурсами. Во-вторых, не лишним будет подготовить соответствующую памятку. В-третьих, надо записать короткие обучающие видеоролики. Подготовка таких материалов может осуществляться в рамках внутришкольных проектов. Практикум по работе с электронными ресурсами для родителей-иностранцев может проводиться в рамках родительских собраний, о которых подробнее можно прочитать в Инструментарии.

Информационные материалы могут обсуждаться с родителями непосредственно во время встречи. Например, в ходе беседы с родителями-мигрантами классный руководитель может сказать: «У нас в школе есть факультатив для детей, у которых русский язык неродной. Кроме того, у нас работают кружки, которые мы советуем таким ученикам посещать. В этой памятке есть перечень таких кружков, указано время их работы. Давайте посмотрим, какие из этих кружков могли бы подойти вашему ребенку».

Также имеет смысл собирать типичные вопросы, которые часто возникают у родителей – иностранных граждан, и совместно с родительским активом подготовить ответы на эти вопросы (см. раздел 3.3.5).

3.3.2. Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком

Многие родители – иностранные граждане не обладают достаточным уровнем владения русским языком. Однако взаимодействовать с педагогами им необходимо с первого дня пребывания ребенка в школе. Поэтому важно, чтобы в школе была создана система поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком.

Эта система может включать следующие направления:

- Создание группы волонтеров, готовых помочь с переводом в общении. В качестве волонтеров могут выступать хорошо адаптированные родители, старшеклассники, представители местных НКО. Необходимо рассказать родителям о наличии в шко-

ле такой опции, как помощь с переводом. Во время приветственных семинаров или индивидуальных встреч можно рассказать о такой группе волонтеров, а также познакомить родителей с ее участниками. При планировании индивидуальной встречи с родителями имеет смысл сразу уточнить, приглашать ли переводчика.

- Установление контактов с местными некоммерческими организациями и фондами, которые занимаются поддержкой мигрантов. Сотрудники этих организаций могут оказывать консультативную помощь, социальную поддержку и др.
- Создание банка материалов (памяток, информационных буклетов) с параллельным переводом на родной язык мигрантов.

Важно понимать, что все эти меры имеют временный характер и важно поддерживать родителей в изучении русского языка. Так, даже при наличии переводчика стоит стремиться говорить с родителями на русском, даже если это требует усилий от обеих сторон.

В ряде школ распространена практика приглашения родителей на занятия русским языком как иностранным. Если подобные занятия проводятся на базе школы, родители могут их посещать вместе с детьми (с учетом времени и загруженности на работе). Либо можно посоветовать такие занятия, которые проводятся в другой структуре (например, в муниципальном ресурсном центре).

3.3.3. Вовлечение родителей учащихся-мигрантов в деятельность родительского комитета и помощь классу

Родители – иностранные граждане могут, как и любые другие родители, сопровождать класс во время поездок, помогать с организационными вопросами, готовить мероприятия для детей. Большинство таких задач не требует высокого уровня владения языком. Это позволяет родителям ощущать включенность в жизнь школы и открытость образовательного учреждения к взаимодействию с ними.

Классному руководителю целесообразно выступить с инициативой привлечения родителей, а также попросить об этом активных членов родительского комитета класса. В личных разговорах с родителями важно собирать информацию об их интересах, увлечениях, профессиях, чтобы при удобном случае воспользоваться их опытом.

Необходимо, чтобы подобное приглашение не выглядело как нечто натужное и искусственное. Классный руководитель может сказать: «Мы стараемся, чтобы как можно больше наших родителей принимали участие в жизни класса. Вы бы могли поехать с нашим классом на экскурсию или в музей?»

Если родители-мигранты еще ни разу не принимали участие в поездках или мероприятиях, можно, во-первых, пригласить еще кого-то из родителей, чтобы у родителей – иностранных граждан была возможность понаблюдать и понять, как обычно проходит такого рода активность; во-вторых, можно заранее обсудить с родителем, что будет происходить и что от них ожидается.

3.3.4. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке мероприятий этнокультурной тематики

Важной составляющей работы образовательной организации по обеспечению языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан

3.3. Стратегии работы с родительским сообществом

является проведение различных мероприятий этнокультурной тематики. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке таких мероприятий демонстрирует интерес школы к их родной культуре и предоставляет родителям возможность выступить в экспертной позиции. Родители могут принимать участие в подготовке проектов по этнокультурным темам, а также в различных формах интеграционного межкультурного краеведения (см. Методические рекомендации, раздел 4.3.7)

Большим потенциалом в плане привлечения родителей-иностранных граждан к деятельности школы обладают фестивали национальной культуры можно прочесть в пункте 4.3.2. Методических рекомендаций.

Для привлечения родителей к проведению фестиваля национальной культуры предусматривается несколько шагов.

Известите родителей, что в школе планируется такое мероприятие, и предложите им поучаствовать. Родители-мигранты могут испытывать различные чувства по этому поводу: сомнение, стеснение, тревогу. Важно максимально подробно рассказать им, что будет происходить, возможно показать фотографии с прошлых подобных мероприятий. Можно также предложить родителям различные варианты участия: выступить самим, помочь подготовить выступление детей, подготовить национальное блюдо, оформить помещение и пр. Можно предложить родителям объединиться и подготовиться вместе. Так, в одной московской школе в рамках такого фестиваля объединились три узбекские семьи: одна мама разучила с детьми песню, другая договорилась с танцевальным ансамблем и взяла у них костюмы, а бабушка из третьей семьи приготовил плов.

Дайте родителям время подумать, но не оставляйте их наедине с сомнениями. Мотивируйте родителей и обсуждайте с ними возможные формы участия. Будьте открыты для разных вариантов.

Когда решение принято, составьте план подготовки и помогите родителям продумать и организовать необходимые действия. Предложите обращаться к вам с вопросами или затруднениями.

После мероприятия непременно поблагодарите и отметьте приложенные усилия.

Еще одно мероприятие, к которому можно привлекать родителей-мигрантов, – «Живая библиотека». Подробнее о ней можно прочесть в разделе 4.2. Инструментария. Родители-мигранты могут выступать в качестве спикеров «Живой библиотеки». При выборе родителя для участия в ней важно руководствоваться следующими критериями. Родитель должен достаточно бегло говорить по-русски и владеть навыками рассказчика. В отдельных случаях можно рассмотреть общение с помощью переводчика, но это может усложнить процесс. Хорошо, если у родителя есть опыт публичных выступлений и/или он не испытывает стеснения при общении с большим количеством незнакомых людей. Родитель находится в достаточно устойчивом эмоциональном состоянии; даже если у него в прошлом имеются травматические события, он способен говорить о них и сохранять эмоциональную стабильность.

Если имеется потенциальный кандидат, ему необходимо рассказать о таком формате, как «Живая библиотека», и пригласить на одну из встреч в качестве участника. У родителя могут быть сомнения, насколько его опыт релевантен, насколько он сам может быть интересен участникам и пр. Об этом важно подробно поговорить. Большую помощь может оказать именно посещение «Живой библиотеки», где родитель сможет убедиться, что никаких исключительных заслуг для спикеров не требуется.

3.3.5. Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов

Родители, находящиеся на стадии лидерства, могут стать основой внутришкольного актива (при условии достаточной мотивации и наличия времени). Важно обращать внимание на таких родителей: они могут проявлять активность во время мероприятий для детей, родительских собраний и пр. Возможно, сами эти родители не выступают с инициативой участия в родительском комитете или внутришкольном активе, поэтому важно, чтобы это делали сотрудники школы или другие родители, в том числе члены родительского комитета. Можно заблаговременно заручиться поддержкой членов школьного родительского комитета, чтобы они тоже наблюдали за активными родителями – иностранными гражданами и приглашали их принять участие в деятельности актива.

При этом нельзя рассматривать активных родителей-мигрантов исключительно как посредников в общении с соотечественниками. Такого утилитарного отношения следует избегать. Нужно уточнить у этих родителей, насколько они, помимо других функций родительского актива, готовы заниматься различными задачами, связанными с адаптацией несовершеннолетних иностранных граждан. Если родители этим заниматься не готовы, но при этом мотивированы включиться в другие виды деятельности родительского комитета, не стоит настаивать. В любом случае такой поликультурный состав родительского актива транслирует всем субъектам образовательного процесса ценность межкультурного диалога.

Важно не противопоставлять эту группу прочим активным родителям. Возможно, например, включить этих родителей в состав школьного родительского комитета и работать над стратегией помощи детям иностранных граждан совместно.

Такие родители могут принимать участие в разработке информационных материалов для иностранных граждан, а также выступать в качестве экспертов. Подготовленные сотрудниками школы материалы имеет смысл обсудить с активом родителей-мигрантов, чтобы получить обратную связь и по необходимости внести дополнения или уточнения.

В ходе разработки и уточнения стратегии сопровождения языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан имеет смысл привлечь активных родителей-мигрантов к анализу эффективности предлагаемых школой мер. Возможно, надо будет провести фокус-группу, на которой могут обсуждаться следующие вопросы:

- Каковы ожидания родителей от школы, педагогов и от собственных детей?
- Какие мероприятия для родителей-мигрантов будут наиболее интересными, полезными, и какие мероприятия они с большей готовностью будут посещать?
- Какие факторы могут препятствовать успешному взаимодействию?

Важным проектом, которым может заняться родительский актив совместно с педагогами, является подготовка ответов на частые вопросы родителей – иностранных граждан. Реализация этого проекта проходит в несколько этапов.

На первом этапе проводится сбор типичных вопросов. Для этого могут использоваться опросы родителей – иностранных граждан, в том числе и самого родительского актива (в устной или письменной форме, на русском или родном языке); мозговой

3.3. Стратегии работы с родительским сообществом

штурм педагогов, работающих с семьями мигрантов, и педагогов русского как иностранного, среди непосредственно родительского актива. Итогом этого этапа должен явиться перечень типичных родительских вопросов. Можно сделать один список для всей школы, иногда целесообразно составить различные списки в зависимости от ступени обучения.

На втором этапе необходимо подготовить ответы на эти вопросы. Для подготовки ответов могут привлекаться различные сотрудники образовательной организации: представители администрации, учителя-предметники, учителя русского как иностранного, педагог-психолог. После того как ответы готовы, родительский актив проводит их экспертизу: оценивает понятность формулировок, полноту ответов и пр. После внесения поправок формируется итоговый вариант вопросов и ответов, можно также подготовить перевод данных вопросов на родной язык родителей-мигрантов.

На завершающем этапе эти вопросы размещаются на сайте образовательной организации, предлагаются педагогам в печатном виде, используются при проведении приветственных семинаров и родительских собраний. По необходимости этот список можно пополнить.

Литература

1. August, D. & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Executive Summary retrieved from <http://www.bilingualeducation.org/pdfs/PROP2272.pdf>.
2. Dryden-Peterson, S. (2018). Family-school relationships in immigrant children's well-being: The intersection of demographics and school culture in the experiences of black African immigrants in the United States. *Race, Ethnicity, and Education*, 21(4), 486–502. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175004>. P. 487.
3. Han, Y.C. (2012). Stages of immigrant parent involvement in schools: Survivors to leaders. In Kugler, E.G. (Ed.), *Innovative Voices in Education: Engaging Diverse Communities* (pp. 171–186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
4. Hoff E. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child development perspectives*, 12(2), 80–86. DOI: 10.1111/cdep.12262.
5. Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. *Clinical interweaving*. New Jersey, 2003.

РАЗДЕЛ 4.

Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа

4.1. Общее описание

Хухлаев О.Е.

В данном разделе описаны методы психолого-педагогического сопровождения, позволяющие создать особые условия в воспитательной работе с детьми – иностранными гражданами как имеющими особые образовательные потребности.. Образовательному учреждению рекомендуется формировать календарный план воспитательной работы организации посредством включения в него отдельных технологий, описанных в разделе.

Данная работа реализуется в зависимости от количества детей – иностранных граждан в образовательном учреждении, а также от результатов диагностики детей иностранных граждан и строится по двум уровням.

1 уровень – общешкольный. Уровень мероприятий, нацеленных на работу с образовательной средой в целом. Для его осуществления рекомендуется в каждой образовательной организации использовать следующие методы работы с ученическим сообществом:

- Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан (параграф 4.3.1.)
- Проведение фестивалей национальных культур с привлечением инокультурных родителей (параграф 4.3.2.)
- Организация деятельности школьной службы примирения как средства предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов (параграф 4.3.5.)

2 уровень – школьного класса. Применяется в классах (группах), где присутствует как минимум один несовершеннолетний иностранный гражданин, слабо владеющий русским языком и/или по данным психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации относящийся к дезадапционному профилю. Если в классе (группе) нет таких детей, однако присутствуют дети, которые по результатам вышеуказанной диагностики относятся к смешанному профилю, рекомендуется рассмотреть использование отдельных составляющих данного уровня.

- Организация наставничества по отношению к ребенку-иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации (параграф 4.3.1.).
- Использование школьных проектов в формировании инклюзивной образовательной среды в классе (параграф 4.4.1.).
- Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе (параграф 4.4.2.).
- Проведение интеграционных мероприятий (“Живая библиотека”, интеграционное межкультурное краеведение, театральная деятельность, использование креативных коммуникативных технологии) (параграфы 4.3.3.; 4.3.4; 4.3.6. и 4.3.7).

Также методы, представленные в данном разделе, рекомендуется использовать при осуществлении коррекционно-развивающей составляющей программы коррекционной работы с несовершеннолетними-иностранцами гражданами.

Согласно научно-методологической концепции программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной

адаптации детей иностранных граждан, рекомендуется выделять три уровня организации коррекционной работы с несовершеннолетним-иностранным гражданином.

Уровень 1. Профилактическое сопровождение. Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с интеграционным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. – параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).

Уровень 2. Профилактически-коррекционное сопровождение. Осуществляется по отношению к школьнику-иностранному гражданину со смешанным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Проведение в классе, где учится данный ребенок межкультурного тренинга (параграф 4.2.1), не менее 2 занятий.
- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2)..
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).

Уровень 3. Коррекционная работа. Осуществляется по отношению к школьнику-иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Для детей начальной школы – проведение занятий с классом по технологии «Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе» (параграф 4.2.3).
- Для детей старшей и средней школы – проведение занятий с классом с использованием технологий психологического театра (параграф 4.2.2).
- Проведение в классе, где учится данный ребенок межкультурного тренинга (параграф 4.2.1), не менее 4 занятий.
- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2)).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).

По итогам апробации программы представляется важным добавить, что для организации работы с сообществом класса или школы, в которых обучаются несовершеннолетние иностранные граждане, могут использоваться групповые формы работы, используемые в образовательной практике школы и содержательно адаптированные к вопросам знакомства с российской культурой, с культурой стран, откуда приехали

4.1. Общее описание

несовершеннолетние иностранные граждане, а также к тематике культурного разнообразия. К таким формам можно отнести:

- Групповые игры с заданиями по станциям (содержание заданий может включать вопросы, касающиеся истории и достопримечательностей региона проживания обучающихся, а также культуры и истории стран исхода несовершеннолетних иностранных граждан).
- Творческие мастер-классы, направленные на знакомство с элементами материальной культуры (например, изготовление тряпичных кукол).
- Викторины (вопросы могут касаться достопримечательностей региона проживания) и квесты (интерактивные игры с сюжетной линией, которая заключается в решении различных головоломок и логических заданий).
- Волонтерская деятельность.
- Посещение школьных краеведческих музеев.
- Музыкальная исполнительная деятельность (в том числе шумовые оркестры).

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом

4.2.1. Психологические тренинги в поликультурном классе

О.Е. Хухлаев

Психологический тренинг – эффективный инструмент в организации психолого-педагогического сопровождения. Рассмотрим психологический тренинг в поликультурном классе в контексте задач программы в области особых (дополнительных) образовательных потребностей детей иностранных граждан.

Первая группа задач программы по достижению психологического благополучия: а) снижение выраженности психологических трудностей: эмоциональных проблем, проблем с поведением; б) повышение субъективного психологического благополучия, уровня удовлетворенности жизнью в различных сферах; в) формирование навыков поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В данном разделе нет описания технологии проведения тренинга коммуникативных навыков (Жуков, 2003) и тренинга командообразования, обеспечивающего в классе обстановку взаимного доверия и принятия, на эту тему существует много известных методик. Заметим только, что такие занятия в классе, где учатся дети – иностранные граждане, необходимо проводить не реже двух раз в год по 3–4 занятия. Это позволит поработать с коммуникативными навыками учащихся и улучшить навыки командообразования.

Теперь обратим внимание на вторую группу задач программы культурной адаптации:

- обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное общество;
- содействие выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации;
- формирование российской гражданской идентичности при поддержании идентичности со страной исхода и обеспечение их бесконфликтного сочетания.

Для решения таких задач необходимо создать в классе инклюзивную среду, чувствительную к культурным различиям и принимающую культурное разнообразие. Эффективным способом в этом случае является межкультурный тренинг – разновидность психологического тренинга. С его помощью участники знакомятся с культурными различиями в межличностных отношениях, осознают своеобразие своей культуры, знакомятся с чужой, к ним приходит понимание сходств и различий между культурами и необходимости их безоценочного принятия.

Межкультурный тренинг направлен также на достижение более глобальных целей, так как способствует:

- изменению социальной и культурной ситуации – ослаблению расизма, шовинизма и других существующих в обществе предубеждений и дискриминации;
- урегулированию конфликтов и пропаганде более гармоничных межэтнических отношений.

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

В российской практике представлены несколько вариантов межкультурного тренинга, каждый из которых доступен педагогу-психологу и предназначен для проведения его в школе. Ниже приводится описание тренинговых программ, материалы для которых находятся в открытом доступе в интернете.

1. Тренинговые программы «Искусство жить с непохожими людьми»¹

В центре «Гратис» под руководством Г.У. Солдатовой подготовлены четыре психологические программы для работы с принимающей стороной. Они направлены на создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении.

Первая программа – базовый тренинг толерантности для подростков, получивший широкую известность у российских психологов (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2001).

Тренинг состоит из трех проблемных блоков.

а) Понятие толерантности и связанные с этим вопросы (занятия 1–3).

Цели:

- ознакомление с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «границы толерантности»;
- обсуждение проявлений толерантности и нетерпимости в обществе.

б) Толерантность по отношению к себе и к участникам группы (занятия 4–6).

Цели:

- развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других;
- осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога с самим собой;
- формирование позитивного отношения к своему народу;
- повышение самооценки через позитивную поддержку от группы.

в) Толерантность по отношению к разнообразным «иным» (занятия 7–10).

Цели:

- обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия;
- развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
- развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи;
- обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях.

Вторая программа – тренинг по профилактике ксенофобии «Может ли “другой” стать другом?» (Солдатова, Макаrchук, 2006). Он работает на формирование позитивного отношения к различиям, раскрытие базовых механизмов формирования и действия негативных стереотипов и предрассудков, формирование навыков конструктив-

¹ Представлены в открытом доступе https://psyjournals.ru/toler_psychotech_2009/.

ного межкультурного взаимодействия.

Главная цель тренинга:

- повышение социокультурной компетентности личности с целью профилактики ксенофобии в среднем и старшем школьном возрасте.

Основные задачи тренинга:

- формирование гуманистического мировоззрения, «идеологии культуры мира» и толерантности;
- формирование мультикультурной личности;
- осознание собственной уникальности, формирование самоуважения и чувства собственного достоинства;
- понимание уникальности других и ценности многообразия мира;
- осознание многообразия групп в обществе и различий между ними;
- понимание социально-психологических законов поведения человека как члена определенной группы;
- понимание психологических и социальных механизмов ксенофобии;
- развитие позитивного социального потенциала: социального интереса, социальной чувствительности, социального воображения;
- развитие способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
- формирование коммуникативной и межкультурной компетентности;
- воспитание позитивного отношения к социально уязвимым группам;
- развитие способности к выходу за пределы стереотипного восприятия;
- формирование коммуникативных и поведенческих навыков и умений позитивного и эффективного взаимодействия с представителями разных социальных групп.

Третья программа – тренинг межкультурной коммуникации и компетентности «На перекрестке культур» – предполагает «развитие черт мультикультурной личности, позволяющей человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной» (Солдатова, Шайгерова, Макачук, 2005).

Тренинг состоит из трех проблемных блоков.

а) Я и мой народ.

Цели:

- осознание участниками своей принадлежности к различным культурным, этническим, религиозным группам;
- осознание и более глубокое понимание особенностей своей культуры, своих корней и истоков;
- осознание многообразия внутри собственной этнокультурной группы;
- осознание этноцентризма;
- развитие у участников стремления осознать собственные корни и истоки.

б) Встреча с другой культурой.

Цели:

- осознание стереотипов, предрассудков в отношении других культур и народов;
- осознание негативных чувств и поведенческих реакций, возникающих при столкновении с другой культурой;
- развитие представления о культурном многообразии мира;
- развитие стремления к изменению собственных негативных стереотипов и

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

предубеждений;

- стимулирование интереса к изучению других культур, традиций и обычаев других народов;
- поиск положительных сторон в непохожем и непривычном, развитие понимания преимуществ разнообразия в мире.

в) Другая культура: возможно ли понимание?

Цели:

- развитие межкультурной компетентности путем приобретения знаний о традициях, обычаях, особенностях поведения в других культурах;
- развитие сензитивности и социального внимания в ситуациях взаимодействия с представителями других культур;
- формирование позитивного отношения к межкультурным различиям;
- развитие готовности понимать нормы и ценности другой культуры и при необходимости следовать им;
- развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации;
- развитие этнокультурной толерантности, формирование толерантных установок по отношению к людям других культур, рас и национальностей;
- формирование стремления использовать позитивную лексику в отношении других культур, рас и национальностей;
- профилактика ксенофобии.

Четвертая программа «Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии» (Солдатова, Шайгерова, Макаручук, Хухлаев, 2002). Как отмечают авторы, специальная цель программы – формирование у подростков установок толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества – вынужденных мигрантов. В тренинге отрабатываются «различные социальные навыки, позволяющие подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими».

Тренинг включает три проблемных блока.

а) Кто мы? (занятия 1–2).

Цели:

- введение участников в ситуацию тренинга, постановка целей и задач тренинга, принятие правил работы в группе, формирование интереса к теме тренинга;
- развитие у подростков стремления понять и изучить себя, свои достоинства и слабые стороны, осознать свое место в группе;
- развитие чувства собственного достоинства и умения уважать других;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию;
- развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи.

б) Кто они? (занятия 3–4).

Цели:

- осознание многообразия общества и наличия в нем социально уязвимых групп;
- понимание условности выделения групп и границ между группами;
- ознакомление с проблемой вынужденной миграции и причинами миграции;
- развитие социальной чувствительности, эмпатии, повышение сензитивности по отношению к социально уязвимым группам.

в) Мы и они: шаг навстречу (занятия 5–9).

Цели:

- ознакомление участников с понятием «толерантность», его значимостью как качества личности, важного для построения позитивных отношений между разными людьми и разными группами;
- развитие воображения подростков в поисках собственного понимания толерантности;
- развитие понимания сложности и противоречивости человеческой природы и собственной личности, осознание единства личности, взаимодействия ее позитивных и негативных сторон;
- формирование умения находить положительные стороны в негативных явлениях и качествах;
- знакомство с механизмами формирования стереотипов, предрассудков;
- формирование толерантности по отношению к социально уязвимым группам, развитие способности к пониманию, сопереживанию и сочувствию;
- обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия.

Все материалы данных программ, как уже было отмечено, находятся в открытом доступе. Педагог-психолог может самостоятельно, ориентируясь на цели тренинговых блоков и отдельных заданий, конструировать собственный тренинг исходя из специфики конкретной ситуации.

2. Интерактивные программы Федерального научно-методического центра в области психологии и педагогики толерантности¹

Федеральный научно-методический центр в области психологии и педагогики толерантности предлагает педагогам-психологам обучение и передачу двух тренинговых программ, которые можно использовать для работы с поликультурным классом, где учатся дети – иностранные граждане.

Первая программа – программа повышения квалификации «Интерактивные методы формирования гражданской идентичности обучающихся «Я – россиянин».

Цель курса повышения квалификации: обучение теоретическим и практическим основам интерактивных технологий в области формирования гражданской идентичности школьников 9–17 лет в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации. Педагоги, прошедшие дистанционную программу повышения квалификации «Я – россиянин: интерактивные методы укрепления гражданской идентичности» на сайте www.tolerancecenter.ru, получают методические руководства по самостоятельному проведению занятий.

Программа «Я – россиянин» представляет собой цикл из 8 интерактивных занятий. Они адресованы обучающимся 4–11-х классов, предполагается проведение 1 занятия в год. Продолжительность занятия – 1,5 часа.

Тематика занятий:

4 класс. Кто Я? (основы социальной идентичности).

5 класс. Что такое государство: конституция, государственная символика.

¹ <https://tolerancecenter.ru/>

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

6 класс. Моя страна – моя география: региональная идентичность.

7 класс. Я и закон: социальные нормы, права и обязанности.

8 класс. Я и мой этнос: этническая идентичность

9 класс. Гражданин и патриот: гражданский и шовинистический патриотизм.

10 класс. Я и мое государство: активная гражданская позиция

11 класс. Между Я и *Homo Sapiens*: социальная и гражданская идентичность.

Вторая программа – «Учеба на перекрестке культур».

Программа представляет собой серию интерактивных занятий, направленных на профилактику ксенофобии и мигрантофобии в школьных классах, содействие социокультурной адаптации и интеграции детей из семей мигрантов/беженцев. Программа реализуется в партнерстве с УВКБ ООН.

Занятия разработаны для трех ступеней образования: НОО, ООО и СОО.

Тематика занятий:

- 1) Социальная, этническая и региональная идентичность.
- 2) Принятие разнообразия, понимание значения разнообразия.
- 3) Развитие эмпатии по отношению к мигрантам/беженцам, понимание причин миграции и сложностей, с которыми сталкиваются мигранты.
- 4) Развитие межкультурной коммуникативной компетентности.
- 5) Гражданская идентичность.

Такие занятия учащиеся могут бесплатно посетить в Центре толерантности Еврейского музея Москвы по предварительной записи. Педагоги, прошедшие программу повышения квалификации «Учеба на перекрестке культур: интерактивные методы профилактики мигрантофобии среди обучающихся», получают методические руководства по самостоятельному проведению занятий программы.

Для обучения данным программам нужно зарегистрироваться на сайте Федерального научно-методического центра в области психологии и педагогики толерантности¹ и пройти соответствующее онлайн-обучение. После обучения, кроме сертификата о повышении квалификации, педагог-психолог получает полный пакет материалов, необходимых для проведения соответствующей программы.

3. Тренинг этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия

Данная программа разработана авторским коллективом под руководством Н.М. Лебедевой (Лебедева, Стефаненко, Лунева, 2004). Эта комплексная программа – метод подготовки к толерантному и продуктивному межкультурному взаимодействию. Сокращенная версия программы доступна пользователям в методическом пособии «Методы этнической и кросскультурной психологии»². В нем описаны тренинг как форма подготовки к толерантному межкультурному взаимодействию, программа тренинга этнической толерантности для школьников и приведена оценка эффективности тренинга межкультурного взаимодействия. В приложении – описание ряда активностей, которые можно использовать в межкультурном тренинге.

В печатном виде программу можно получить в Центре социокультурных исследований НИУ «Высшая школа экономики»³ в Москве.

4. Программа социально-психологической поддержки и помощи детям и

¹ <https://tolerancecenter.ru/>

² Доступ по ссылке: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/1dwdd218w6/76201575.pdf>

³ <https://scr.hse.ru/>

подросткам-мигрантам

Программа подготовлена В.В. Гриценко и Н.Е. Шустовой и помогает преодолеть отчуждение в новой социокультурной среде, оказывает содействие в оптимизации адаптационного процесса в новой культуре.

В публикации (Гриценко, Шустова, 2011) раскрыты особенности психологической работы с подростками и юношами в форме тренинга, направленного на купирование кризисных состояний личности, преодоление психологических барьеров и внутренних конфликтов, самопознание, повышение адаптивных возможностей личности. Представлены различные упражнения, методы и практические приемы с необходимыми рекомендациями и приложениями, дается примерный план разработки занятий.

Программа есть в открытом доступе на портале психологических изданий Psyjournals.ru ¹.

5. Толерантность – дорога к миру

Публикация представляет собой сборник учебных материалов и методик, отобранных из статей и докладов, присланных в ЮНЕСКО со всех концов света в ответ на приглашение, распространенное в 1995 году. Пособие призвано утвердить принципы воспитания толерантности и предложить возможные подходы к нему в начальной и средней школе.

Следует отметить, что пособие не является всеобъемлющим учебным курсом или совершенным руководством для учителей. По замыслу авторов, оно должно сыграть роль катализатора в работе по подбору материалов, предназначенных для анализа конкретных социальных и культурных проблем. Часть 1-я включает материалы для учителей. Часть 2-я призвана помочь учителям начальных школ и организаторам внешкольных занятий детей в возрасте от 4–5 до 12–13 лет начать и продолжить обучение, воспитывающее в учениках толерантность как личное качество, практику поведения и социальную обязанность. Часть 3-я предназначена для учителей средней школы и тех работников внешкольного образования, которые создают образовательные программы для детей и молодежи от 13 до 18 лет.

Материалы пособия есть в открытом доступе по ссылке <https://disk.yandex.ru/i/uQxI5LJ-10J6fA>.

В завершение обзора обратим внимание на несколько публикаций, которые не являются полномасштабными тренинговыми программами, но из которых педагог-психолог может брать материалы.

О.Е. Хухлаев предлагает краткий тренинг психологической адаптации детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе (Хухлаев, 2005). Представленные в статье упражнения направлены на решение следующих задач:

- осознание детьми своей этнической уникальности в целостном культурном контексте;
- развитие культурной сензитивности, чувствительности и уважения к культурным различиям;

¹ https://psyjournals.ru/spacmf_2016/issue/.

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

– обучение базовым навыкам этнокультурной компетентности.

Тренинг представлен в открытом доступе на портале «Первое сентября»¹.

И.Я. Лейбман и М.В. Корнилова (Лейбман, Корнилова, 2013) описывают межкультурный тренинг и предлагают примеры упражнений. Эти материалы есть в открытом доступе на портале психологических изданий Psyjournals.ru².

В инструментарии настоящей Программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан также представлены задания и упражнения, которые можно использовать при проведении межкультурного тренинга в поликультурном классе.

Литература

1. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. – М.: Форум, 2011. – 224 с.
2. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. — М., 2003.
3. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макаруч. – М.: Москва, 2009. – 312 с. https://psyjournals.ru/toler_psychotech_2009/.
4. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог Тренинг этнокультурной компетентности. — М.: Изд-во РУДН, 2003. – 268 с.
5. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: Теория и методология. Книга 2: Программа тренинга. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 195 с., 213 с.
6. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учеб.-метод. пособие. – М., 2013. – С. 84–131.
7. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими // Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.
8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаруч А.В. Тренинг повышения межкультурной компетентности. – М.: НПЦ Гратис, 2005. – 155 с.
9. Солдатова Г., Макаруч А. Может ли «другой» стать другом? // Тренинг по профилактике ксенофобии. – М.: Генезис, 2006. – 162 с.
10. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаруч А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть другими // Тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. – М.: НПЦ Гратис, 2002. – 120 с.
11. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии / отв. ред. И.М. Савельева. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. — ISBN 978-5-7598-0867-1.
12. Хухлаев О.Е. Не такой как все: психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе // Школьный психолог, 2005. – № 18 (352). – С. 35–38.

Дополнительная литература с материалами для межкультурного тренинга

13. Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий // Сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. – Уфа: Фонд гуманитарных проектов и технологий «Толерантность», 2004.
14. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. – М.: Ось-89, 2006. – 112 с.
15. Культурный ассимилятор // Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге / под ред. Р.К. Тангалычевой, Н.А. Головина. – СПб., 2009.

¹ <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200501811>.

² https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/66982.shtml.

16. Методическая брошюра «BauStein: пособие по не-расистскому образованию». – Воронеж, 2011.
17. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – 279 с.
18. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 223 с.
19. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. – М., 2006.
20. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: психологические игры и упражнения. – М., 2002.
21. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. Работа психолога в многонациональной школе. – М.: Форум, 2011. – 176 с.
22. Чикер В.А., Капустина А.Н., Захарова А.М. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов. – СПб., 2007. (Раздел про межкультурный тренинг.)

4.2.2. Психологический театр как технология групповой психологической работы в поликультурном классе

О.Е. Хухлаев

В работе педагога-психолога с ученическим сообществом по адаптации детей – иностранных граждан необходимо использовать подходы, адекватные культурным и возрастным особенностям детей. Один из методов, хорошо зарекомендовавших себя в работе с детьми беженцев и вынужденных переселенцев, – групповые арт-терапевтические технологии (Байерс, 2000; Калманович, Ллойд, 2000 и др.). С точки зрения М. Мауро, задача арт-терапии – помочь подростку-мигранту в достижении положительной стадии становления культурной идентичности (Мауро, 2000).

В данном тексте описан ряд арт-терапевтических методов, названных нами психологическим театром, объединяющих различные формы групповой работы с подростками.

Подчеркнем, что в рамках психологической работы использование театральной модели будет отличаться от привычной для педагога театральной работы. Эти отличия заключаются в психологической направленности, акценте на переживаниях участников, а не на театральной форме. Такая работа ориентирована на эмоционально-психологическое пространство зрителя и актера (не театр затягивает и завораживает зрителя, а сам «мир зрителя и актера» становится «миром театра»).

Совмещение театральной и психологической работы имеет давнюю историю, начало которой положил Дж. Морено с «театром спонтанности», а затем возникла отдельная психотерапевтическая методика – психодрама. Ее создатели решительно отделяют психодраму от классического театра. Основа психодрамы – спонтанность и использование психодраматических ролей, то есть тех ролей, которые человек играет в реальности на протяжении всей жизни и которые в сумме составляют его личность. Роли классического театра названы Дж. Морено «культурными консервами» (Лейтц, 1994; Морено, 1993). Это маски, которые не составляют креативного единства с исполнителем, не предоставляют актеру необходимой свободы для спонтанной игры. В результате такой игры актер говорит не «о себе», а «о ком-то», что даже при высоком актерском таланте никогда не будет выглядеть истиной.

Мы предлагаем, применяя психодраматические техники, опираться на более широкую трактовку ролей и ценности их разыгрывания. В нашем подходе сочетаются

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

индивидуальная спонтанность и жесткие ролевые стереотипы. Такая работа относится к «театрализованным формам психокоррекции», где под театрализацией понимается «...комплексная система использования всех выразительных средств искусства на основе драматического сценария для целостного воздействия на личность участника социального общения» (Гройсман, 1998, с. 325). Она ближе к драматерапии как форме арт-терапии (Валента, Полинек, 2013), не являясь при этом психотерапевтическим, а скорее психолого-педагогическим подходом.

Общая схема психологической театральной работы состоит из двух аспектов: тренинговой формы и постановки конкретного спектакля.

Постановка спектаклей зависит от личных предпочтений как участников группы, так и ведущего, от того, с какой целью была организована группа. При этом, по нашему мнению, основная направленность должна заключаться в побуждении детей к самостоятельному творчеству и к личной активности. Достаточно успешно здесь действует техника импровизационного театра – спонтанные импровизации как материал для создания спектаклей. Важно, чтобы при работе с текстом можно было вносить любые изменения и дополнения, отражающие творческую интерпретацию детей. Кроме того, следует предоставлять подросткам максимум самостоятельности, напоминая об ответственности за принятые решения и их выполнение.

Работа над спектаклями, вне зависимости от наличия или отсутствия выступлений перед публикой, не может полностью определять деятельность тренинговой группы. Структурирующей и организующей формой психологического театра выступает психологический театральный тренинг, при этом тренинговые формы работы используются здесь не в их «классическом» виде (социально-психологический, поведенческий и пр.) – групповая работа в форме психологического театра занимает промежуточное положение между тренингом и групповой психотерапией.

В связи с этим формируются две основные цели групповой театральной работы. Во-первых, это осознание себя, своих особенностей и возможностей через ролевое взаимодействие. Во-вторых, это драматическое (в театрализованной форме) отражение и терапевтическая переработка чувств и переживаний участников группы, связанных как с актуальным опытом, так и с воспоминаниями (пережитыми травмами), а также с будущим. Следует заметить, что к реализации последней цели мы обращаемся только в том случае, если отмеченные переживания каким-либо образом определяются в рамках группового процесса, стараясь избегать прямых «интервенций», связанных непосредственно с пережитым негативным опытом.

Методы, используемые нами в процессе групповой работы, могут быть структурированы следующим образом.

А. Сенсорный опыт. Через упражнения этого блока дети получают базовый сенсорный опыт, необходимый для осознания самих себя и контакта с окружающим миром (Оклендер, 1997, с. 114). На этом уровне акцент именно на осознании без какого-либо осмысления.

1. *Телесный опыт.*
2. *Визуальный опыт.*
3. *Общая чувствительность и внимание.*

В. Драматический опыт. Это центральный блок, состоящий из ряда различных подуровней, каждый из которых направлен на получение особого драматического

опыта.

Первые три его составляющие:

- 1) *пантомима*,
- 2) *этюды-сценки*,
- 3) *ролевые драматические игры* – различаются по степени вербального осмысления процессов драматического самовыражения;
- 4) *импровизационные задания* объединяют первые три подуровня на основе использования различных степеней спонтанности в процессе разыгрывания ролей.

- *Пантомима:*

- а) осязание, зрение, слух, обоняние, вкус, тело;
- б) изображения действий.

- *Этюды-сценки*,

- *Ролевые драматические игры:*

- а) связаны с идентичностью;
- б) основаны на универсалиях времени и пространства (Киппер, 1993);
- в) отражают актуальные проблемы и значимые темы.

- *Импровизационные задания:*

- а) пластические импровизации;
- б) вербальные импровизации;
- в) драматические импровизации.

С. Контакт и общение. Третий блок направлен на углубленный психологический анализ опыта, связанного с межличностным взаимодействием с использованием методов драматизации.

1. *Эмпатия и доверие.*
2. *Самораскрытие в общении.*
3. *Приемы общения.*

Д. Психотерапевтические интервенции. К этому блоку относятся методы, использующие активное вмешательство в групповой процесс на основе техник комбинации групповой и индивидуальной психотерапии, адаптированных применительно к подростковому возрасту и театрализованной форме группового процесса. Подобные техники применяются ведущими достаточно редко и только при наличии соответствующей квалификации, а также более или менее четко сформулированного запроса в группе на психотерапевтическую работу.

Особо следует отметить необходимость акцента на использовании телесно-ориентированных техник. Подростки-мигранты зачастую характеризуются высокой моторной экспрессивностью, а когда двигательное самовыражение связывается с осознанием, это дает большой терапевтический эффект. Учитывая это, мы предлагаем использовать методы телесно-ориентированной психотерапии, в задачи которой входит повышение степени осознания своего тела, осознание невербальных аспектов контакта и взаимодействия между людьми и развитие телесной сензитивности (Рома-

ненко, 1996). Также возможно использовать элементы пластико-когнитивной терапии (Никитин, 2000), направленной на развитие телесного сознания через пантомимические упражнения, коммуникативные игры и техники выразительного движения. В программу также включаются актерские телесно-ориентированные психотехники (Березкина-Орлова, 2001), которые интегрируют различные телесные методы и включают техники снятия напряжения и произвольной релаксации.

Следует подчеркнуть, что психологический театр – уникальная форма, позволяющая интегрировать самые разные техники групповой тренинговой работы с подростками. При этом отчетливое понимание ими смысла такой деятельности («для театра») зачастую существенно повышает эффективность данных методов, позволяя добиваться высоких психологически значимых результатов при работе с подростками из различных культур.

Авторские техники из тренинговой театральной программы

1. «Комфортный круг»

(раздел «Сенсорный опыт. 1. Телесный опыт»)

Упражнение основано на идеях гештальт-терапии, акцентирующих внимание на процессе контакта. Оно служит развитию телесной чувствительности, невербальному осознанию процессов контакта. Первоначально детям объясняют, что оптимальное (комфортное для человека) расстояние между людьми при общении может быть разным. Оно зависит от культуры, личных особенностей и от характера отношений с человеком. После этого ребята пробуют в парах найти комфортное расстояние между собой и партнером.

Затем, по окончании обсуждения предварительного этапа, выбирается ребенок – ведущий упражнение. Он встает на лист бумаги, лежащий посередине помещения. Ему необходимо расставить всех участников группы по кругу вокруг себя так, чтобы ему было максимально комфортно. Для этого ведущему разрешается сходить с места, однако «расставляются» все именно относительно его базового места, обозначенного листом бумаги.

2. «Ходим, как...»

(раздел «Драматический опыт. 1. Пантомима, (б) изображения действий»)

Наиболее важной формой данного упражнения является его выполнение в движении, основанное на изображении полярных ролей. Вся группа свободно движется по помещению. Ведущий дает команду: «Изображаем: важного начальника; беглого вора; тело из стали; тело из пластилина; спортсмена; больного». Временной промежуток между командами в среднем около минуты, количество самих команд и их возможное разнообразие не ограничено. Полезно, если дети после ряда занятий будут сами придумывать и проводить это упражнение.

3. «Учитель – ученик с разными настроениями»

(раздел «Драматический опыт. 2. Этюды-сценки»)

Сначала дети обсуждают и придумывают, какие настроения (эмоциональные состояния) человека можно выразить интонацией. Затем их название (страх, радость, удивление и др.) ведущий записывает на заранее заготовленных карточках. Каждый участник получает одну из них.

После этого группа разбивается на пары: один – учитель, другой – ученик. Они

готовят короткий этюд, заключающийся, к примеру, в следующем диалоге:

– *Учитель, поставьте мне, пожалуйста, пять!*

– *Нет, ни за что! Ты не заслужил!*

Естественно, что содержание диалога зависит от состава группы, интересов и проблем ребят и пр.

Учитель и ученик должны играть свою роль (словами, выражением лица, позой) так, чтобы отразить настроение, которое написано у ребенка на карточке.

После трех минут подготовки каждая пара демонстрирует свой этюд, затем группа обсуждает, какое настроение отражали актеры, все ли удалось, какие могут быть пожелания. Затем происходит смена ролей: учитель становится учеником и наоборот.

4. «Случайный попутчик»

(раздел «Драматический опыт. 3. Ролевые драматические игры, (а) связанные с идентичностью»)

Дети узнают, что такое феномен «случайного попутчика», – это когда человек, предположим в вагоне поезда, может рассказать соседям о своей жизни то, что не рассказал бы никому из знакомых.

Выбирается (по желанию) один участник – ведущий, который придумывает себе целостный образ человека со своей жизненной историей. Все остальные – случайные попутчики.

Упражнение начинается со знакомства: ведущий представляет (представляет свой выдуманный образ), при этом может что-нибудь рассказать и о себе. Начинается свободная дискуссия, которая заканчивается по мере исчерпания темы.

Попутчикам ставится задача выискивать несоответствия в том, о чем рассказывал ведущий. Если им кажется, что рассказанного ведущим «не может быть» (не сочетается с образом, так вообще не бывает и пр.), они поднимают красную карточку. При этом любой участник группы может попросить поднявшего карточку обосновать свое мнение. У детей также имеются зеленые карточки, которые они поднимают, когда чувствуют, что рассказ исключительно убедительный, полностью соответствующий выбранному ведущим образу.

Проводящий игру фиксирует количество красных и зеленых карточек и после окончания подводит баланс.

Затем проводится обсуждение, сконцентрированное на ребенке, бывшем в роли ведущего. Могут подниматься следующие вопросы:

- С чем был связан для тебя выбор этого образа?
- Чем он тебе близок? Что бы ты хотел взять для себя из него?
- Что тебе не нравится в нем? Что тебе в нем не близко?
- Чем он похож на тебя? Чем отличается?

5. Драматический комфортный круг

(раздел «Драматический опыт. 3. Ролевые драматические игры, (в) отражающие актуальные проблемы»)

Сначала, как в упражнении «Комфортный круг», ребенку-ведущему необходимо расставить всех участников группы вокруг себя так, чтобы ему было максимально комфортно.

Затем дается инструкция: «Сейчас все эти люди – твои персонажи. Представь,

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

кому бы ты хотел что-то сказать или что-нибудь услышать от него. Это могут быть и выдуманные персонажи, и реальные».

Итак, ребенок каждому назначает роли, говорит, кем они будут, как должны стоять (играть роль) и что говорить (фразу или предложение). Далее он определяет, будет ли он сам что-нибудь говорить и как – в форме ответа каждому или после того, как выслушает всех в кругу.

После получения инструкции начинается упражнение. Персонажи, стоящие в кругу, «озвучивают» свои роли тогда, когда на них смотрит ведущий; когда он отворачивается – замирают. Ведущий либо общается с ними, либо просто выслушивает (что решил заранее). Ребенок-ведущий сам управляет процессом и останавливает упражнение, когда посчитает нужным. Последующее обсуждение строится на тех отношениях и образах-фигурах из реальной или воображаемой жизни, которые проявились в процессе упражнения.

6. *Театрализация затруднений* (раздел «Психотерапевтические интервенции»).

Упражнение основано на идее, предложенной А. Лазарусом (*Лазарус, 2000*). В начале выбирается какая-нибудь ситуация, вызывающая (или способная вызвать) в реальной жизни затруднения, создающая проблемы. Затем вся группа решает, каким должен быть человек, чтобы успешно действовать в такой ситуации, то есть какими качествами он должен обладать.

Выбирается участник, желающий быть ведущим в упражнении. Он играет роль человека, успешно действующего в выбранной ситуации, следуя заранее обговоренному с группой пониманию (список качеств и пр.). Также ведущий самостоятельно определяет актеров, необходимых для разыгрывания затруднений, дает им инструкции.

Затем разыгрывается сама ситуация. Если наблюдатели, не участвующие в театрализации, замечают, что ведущий «вышел из роли», они останавливают упражнение и делают замечания. Театрализация заканчивается либо сама по себе (например, конфликт исчерпан), либо по сигналу ведущего.

По окончании занятия необходимо подробно обсудить все элементы упражнения, выслушать высказывания участников о своих чувствах и мыслях и оказать эмоциональную поддержку ведущему.

Литература

1. Байерс Д. Невидимые границы – открытые границы: арт-терапия и политический конфликт // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
2. Березкина-Орлова В. Актерские телесно-ориентированные психотехники // Свободное тело. – М., 2001. – С. 125–153.
3. Валента М., Полинек М. Драматерапия. – М., 2013.
4. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М., 1998.
5. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. – М., 1994.
6. Калманович Д., Ллойд Б. Портативная студия: арт-терапия и политический конфликт // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
7. Кандинский В. О духовном в искусстве. – М., 1992.
8. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1993.
9. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
10. Лебедева Н. Введение в этническую и кросскультурную психологию. – М., 1999.

11. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. – М., 1994.
12. Макарова Е. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М., 1996.
13. Мауро М. Использование арт-терапии в формировании идентичности подростка // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
14. Морено Дж. Театр спонтанности. – Красноярск, 1993.
15. Никитин В.Н. Энциклопедия тела. – М., 2000.
16. Никитин В.Н. Этико-культурологические аспекты телесно-ориентированной и арт-психотерапии в работе с детьми и подростками. – М., 1996.
17. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. – М., 1997.
18. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. – М., 1996.
19. Родари Дж. Грамматика фантазии. – М., 1990.
20. Романенко О. Практическая гештальттерапия. – М., 1996.
21. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М., 1998. – Ч. 3-я.

4.2.3. Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе

М.А. Крашенинникова-Хайт

Учебно-методический комплекс «Школа возможностей» для младших школьников (далее – УМК) – это программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта: умение понимать и принимать свои эмоции и эмоции других людей, строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, освоение социальной роли школьника и овладение приемами саморегуляции.

Несмотря на то что УМК не предназначен непосредственно для работы с детьми иностранных граждан, проведение занятий в поликультурном классе способно существенно улучшить процесс адаптации инокультурных детей, поскольку уровень социально-эмоционального развития ребенка прямо связан с его способностями принимать других детей, находить с ними общий язык. Высокий уровень социально-эмоционального развития учащихся является основой для построения инклюзивной образовательной среды. Особенно это важно в начальной школе – в этом возрасте проблематика межгрупповых отношений (предвззудки, ксенофобия) не стоит так остро, как у подростков, и основой принятия другого являются как раз социально-эмоциональные навыки. Таким образом, мы рекомендуем проведение УМК в классах, где обучаются дети – иностранные граждане.

В УМК входят теоретическое пособие, четыре подробных блока занятий для работы педагога в 1–4-х классах, а также дополнительные материалы: художественная литература, онлайн-курсы для родителей, набор игровых карточек и даже веб-игра, которую ребенок может пройти самостоятельно. Комплекс содержит и другие разделы: для дошкольников, младших и старших подростков, однако именно программа начальной школы способна дать дополнительный позитивный эффект при адаптации к новой культурной и социальной ситуации ребенка с миграционным опытом. Комплекс создан при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» и доступен всем заинтересованным педагогам бесплатно при регистрации на портале фонда (подробнее см. в разделе «Где научиться»).

В основе программы лежат три принципа:

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

- единство аффекта и интеллекта: эмоциональное и рациональное неразрывны, поэтому психическое развитие ребенка, становление его личности, социальная успешность и психологическое благополучие достигаются не только за счет интеллектуального развития, но и за счет развития эмоциональной грамотности;
- возрастная опосредованность: каждому возрасту соответствуют определенные психические процессы, и их понимание позволяет последовательно актуализировать те механизмы, которые соответствуют текущему и ближайшему развитию ребенка;
- междисциплинарность: школа и семья сотрудничают, чтобы личность ребенка развивалась в единстве его эмоциональных, познавательных и поведенческих качеств.

Чтобы разработать программу, группа ученых из Института психологии РАН под руководством доктора наук, профессора Е.А. Сергиенко синтезировала зарубежные теории (теорию эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо и теорию модели психического – The Theory of Mind) с российскими подходами к социализации и развитию эмоциональной компетентности ребенка (с культурно-историческим подходом Л.С. Выготского, теорией деятельности, субъектным подходом). На основе теоретических разработок группа психологов-практиков (А.В. Макачук, Е.В. Горинова, Н.Е. Рычка, О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.А. Дворецкая и др.) создала методическое пособие по развитию эмоционального интеллекта, в которое входят:

- подробно прописанные сценарии школьных занятий,
- планы тематических встреч с родителями,
- сценарии совместных детско-родительских мероприятий,
- инструменты для оценки эффективности работы по программе,
- иллюстрированная рабочая тетрадь для участников,
- материалы для родителей: семейные задания (продолжение рабочей тетради) и онлайн-курс,
- игровой комплект «Палитра эмоций» (карточки, которые можно распечатать, и варианты игр с ними),
- подборка художественных текстов и мультфильмов, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта, а также вопросы и игры к ним,
- веб-игра «Город эмоций», в которую ребенок может играть самостоятельно или при содействии взрослого.

УМК разработан для современной российской школы, а значит, предполагает применение в мультикультурном контексте. Авторы утверждают, что в основе работы по УМК лежит понимание базовых эмоций, которые похожим образом выражаются представителями разных культур (Eckman, 1999). Результаты более поздних исследований (Ekermans, 2009; Jack et al., 2012) показывают, что эмоции скорее можно считать культурно обусловленными, а значит, не универсальными. Это фокусирует занятия УМК на распознавании физиологического проявления эмоций в конкретной культуре – принимающей культуре большинства, а также на понимании каждым участником нюансов собственных эмоций и на формировании ценностей взаимопонимания и уважения, необходимых в полиэтнической среде.

Занятия включают в себя игровые элементы и работу с иллюстрациями, доступные участникам с разным уровнем владения русским языком, а необходимость называть эмоции, говорить о них и выполнять групповые задания позволяет совершенствовать коммуникативные навыки в том числе и с лингвистической стороны. Еще один

из эффектов занятий по УМК для детей с опытом миграции, а именно развитие социального интеллекта, предполагает облегченную адаптацию к нормам и правилам нового культурно-языкового сообщества, умение соотносить их со своим поведением и выстраивать социальные связи, ускоряющие интеграцию в принимающую культуру.

Сильные стороны практики

Доступность

Школе и семьям не придется закупать книги и пособия: материалы УМК находятся в бесплатном доступе для всех желающих, необходима только регистрация на сайте. Удобная система навигации по разделам помогает ориентироваться в материалах, а любой план занятия, дополнительные материалы и презентации можно скачать, чтобы использовать на уроке. Занятия адаптируются к стандартному канцелярскому минимуму и, как правило, не требуют дополнительных технических приспособлений. Рабочие тетради для учеников можно распечатать и выдать на дом: так у всех участников, вне зависимости от материальных возможностей, будет шанс выполнять задания и участвовать в занятиях наравне со всеми.

Системность

Распознавание и называние эмоций (своих и чужих), умение проявлять их социально конструктивным способом и договариваться с окружающими – это навыки, которые формируются при постоянной практике, входят для ребенка в привычку. УМК построен так, чтобы последовательно и комплексно развивать социальный и эмоциональный интеллект в школе и дома. Педагог получает подробно прописанные сценарии занятий для каждого года начальной школы (1–2-й класс – раз в неделю, 3–4-й класс – раз в две недели на протяжении всего учебного года) и индивидуальную рабочую тетрадь ребенка, с помощью которой тот больше узнает о своих эмоциях и чувствах.

Регулярность занятий не превращает педагога в «заложенника» программы: ориентируясь на темп класса, он может предлагать только основные или добавлять дополнительные активности, отмеченные в методических планах специальными значками, и комбинировать инструменты, подбирая их под потребности учеников.

Также в УМК существует возможность подключать родителей к участию в программе с помощью несложных и увлекательных совместных заданий и мероприятий. Семьям с опытом миграции (не только детям, но и взрослым) это может помочь интегрироваться в культуру принимающего сообщества.

Формирование психологического благополучия

Занятия УМК направлены на развитие личностного потенциала ребенка, его способности к пониманию себя, к самоорганизации и саморегуляции, что дает неоспоримые преимущества во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, усвоении социальных норм и правил, активной самореализации в обществе¹. Внимание к собственным эмоциям и умение регулировать их проявления отвечают сразу нескольким шкалам психологического благополучия согласно опроснику К. Рифф: автономности (умение регулировать свои поступки, опираясь на собственные критерии), компетентности (умение справляться с ежедневными жизненными задачами), позитивных отношений и самопринятия (Жуковская, Трошихина, 2011). Социальная и эмоцио-

¹ Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3?program=2#heading-6>.

нальная компетентность помогает ребенку удовлетворять потребность в принятии, формировать устойчивые связи со сверстниками и быть включенным в сообщество. В дополнение к этому, занятия по УМК легитимизируют понимание и проявление эмоций, из-за чего создается благоприятная, ненасильственная образовательная среда. Все это повышает субъективное благополучие ребенка и уровень его удовлетворенности жизнью в различных сферах (и учебной, и социальной), что соответствует одной из целей программы психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан.

Среда для социализации

УМК нацелен на развитие личности каждого ребенка, однако большинство активностей программы предлагают встречу с социальной ситуацией: размышлением над примерами до взаимодействия в парах и группах. Ребенок, ставший участником занятий, попадает в ситуацию, где его навыки общения, эмпатии и эмоциональной саморегуляции становятся прикладными: выполняя задания, необходимо общаться и договариваться. Эффективная совместная деятельность становится одновременно целью и средством интеграции ребенка в сообщество сверстников, что приобретает дополнительную важность для участников с миграционным опытом.

Интерактивные встречи с родителями, которые предполагает программа, тоже значимы для интеграции семей с опытом миграции в принимающую культуру и конкретно в школьное сообщество: родители получают шанс познакомиться и повзаимодействовать на личностном уровне, установить новые связи и, возможно, получить поддержку или оказать ее друг другу.

Требования к проведению занятий

Квалификация педагога

Проводить занятия по УМК может как педагог высшей или первой квалификационной категории, так и учитель, аттестованный на соответствие занимаемой должности, и даже молодой специалист. Предполагается, что ведущий программы обладает базовыми компетенциями в области психологии, взаимодействует с детьми в диалоговом формате, готов слушать участников и позволять их эмоциям проявляться (при необходимости переводя в более безопасное русло).

Для любого педагога, работающего в начальной школе, и особенно для того, кто ведет занятия по социально-эмоциональному развитию, важно быть безопасным взрослым, то есть:

- поддерживать правила класса (в том числе правила этичной коммуникации и ненасильственного общения) и придерживаться их самому,
- давать участникам поддержку и проявлять эмпатию,
- использовать Я-сообщения и безоценочные суждения,
- вести себя последовательно,
- модерировать групповую работу и обеспечивать профилактику конфликтов,
- брать на себя ответственность за происходящее на занятиях.

Социально-эмоциональное развитие в программе плотно связано с личностью педагога: обучение в том числе происходит через наблюдение за ролевой моделью взрослого. Поэтому предполагается, что ведущий обладает развитым эмоциональным интеллектом: владеет эмпатией, понимает собственные эмоции, умеет конструктивно их выражать.

ЗАНЯТИЕ 8

ПОЧЕМУ И КАК МЫ ЗЛИМСЯ

Цель занятия

Способствовать пониманию детьми причин возникновения злости; развивать умение распознавать невербальные проявления злости.

Планируемые результаты

- Ребенок понимает и может привести примеры причин злости;
- может определять эмоцию «злость» по мимическим и пантомимическим проявлениям;
- знает собственные проявления злости.

Оборудование

Картонки с фотографиями эмоций из игрового комплекта «Палитра эмоций» (6 картон-
очек для одной пары детей: 3 разные картонки с изображениями радости и 3 картин-
ки с другими эмоциями).

ПЛАН ЗАНЯТИЯ

№ п/п	Показатель качества жизни	Задачи/цели/навыки	Задачи
1	2	Моя история. Защитные самонавыки	Способствовать развитию умения ребёнка анализировать свои эмоциональные состояния в настоящий момент времени и осознавать его
2	2	Лучшие качества. Работа в тетради	Актуализировать материал прошлого занятия. Способствовать осознанию детьми их собственных пред- почтений
3	3	Свои... Выделение в тему занятия	Способствовать расширению представлений об эмоциях
4	5	Помоги мне справиться. Фронтальная работа	Обсудить с детьми, какие ситуации вызывают злость у них самих и у других людей. Сравнить причины возникновения злости у себя и одноклассников
5	12	Моя выдержка злости? Фронтальная демонстрация. Фронтальная работа (Знание 1)	Способствовать изучению нейтральных проявлений злости
6	8	Мы ждём злости. Работа в тетради (Знание 2). Работа в группах	Способствовать осознанию детьми причин злости. Помочь детям осознать проявления злости
7	3	Неправильный, распределённый. Технология сотрудничества	Познакомить с одним из способов саморегуляции: произвольное расслабление и нахождение тишины
8		Свойства злости. Работа в тетради (Знание 3)	Рассказать эмоциональный словарь
9		Злость в Собы. жизни. Фронтальная демонстрация. Работа в тетради (Знание 4)	Способствовать развитию умения выявлять эмоции через поведение

ВХОД ЗАНЯТИЯ

Information

Экспресс-самодиагностика
«Мое настроение»

Лучшее задание

Однажды...

Педагог читает историю и предлагает детям догадаться, на поляну какой эноции в Саду Души они отправля-

[illegible]

Петя задумался.

— Наверное, надо учить алгебру в меру, чтобы не превратиться во врагов! — спросил он нас.

Но наша уже на кузове отставать ушли и начали не отвечать.

А Витя вдруг сказал:

— Ой!

А потом еще раз:

— Ай!

— Что это было? — спросил Петя.

— Мне кажется, я знаю, кто такие крутые супербраты!

— Кто?

— Мы! — ответил Петя, но идея ему понравилась.

Вопросы для обсуждения

- Вопросы для обсуждения**
- Почему Пети считает, что супергерой — это тот, кто умеет злиться, но в меру?
 - Зачем нужно уметь злиться?
 - Почему нужно делать это в меру?

Педагог просит тех детей, которые злились, хоть раз в жизни, поднять руки (сам тоже поднимает руку). Он предлагает детям посмотреть, как много поднялось рук, и помогает сделать вывод, что злость — это плохое качество каждого человека.

Педагог просит детей назвать, что вызывает злость у них самих. Когда желающие высказуются, педагог предлагает подумать о том, что заставляет злиться других людей, например маму.

вопросы для обсуждения

- Вопросы для обсуждения**
- Как вы думаете, одинаковые ли причины для злости у разных людей?
 - Существуют ли ситуации, которые вызывают злость у всех или у большинства людей?



5. Как выглядят злость?

Педагог предлагает детям вспомнить, как они проявляют злость. Для этого он предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

После этого детям предлагается назвать различные проявления злости. Дети называют различные проявления злости. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Затем дети выполняют задание 1 в тетради.

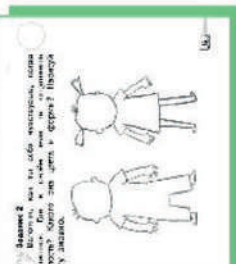


Иллюстрация

Рассказать рисунок и задание 1. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.



6. Где живет злость?



Педагог предлагает детям вспомнить, как они проявляют злость. Для этого он предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Во сколько, во сколько, во сколько? Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

После этого детям предлагается назвать различные проявления злости. Дети называют различные проявления злости. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Затем дети выполняют задание 1 в тетради.



7. Напряженный, расслабленный

Педагог предлагает детям вспомнить, как они проявляют злость. Для этого он предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Иллюстрация

Давать попробовать напрячь и расслабить мышцы тела. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Затем дети выполняют задание 1 в тетради.



8. Созвездия злости

Дети вместе с членами семьи выполняют задание 3 в тетради: находят слова в рубрике «Словарь злости» и записывают их.



9. Злость в Сказу дуни

Дети продолжают выполнять задание 3 в тетради: находят слова в рубрике «Словарь злости» и записывают их.



10. Дополнительные задания

Дети продолжают выполнять задание 3 в тетради: находят слова в рубрике «Словарь злости» и записывают их.

Музыкальная минутка

Несколько минут. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Игра «Поссорились, помирились»

Несколько минут. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Игра «Поссорились, помирились»

Несколько минут. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Игра «Поссорились, помирились»

Несколько минут. Дети показывают злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах. Затем педагог предлагает детям показать злость на своих лицах. Дети показывают злость на своих лицах.

Системная работа

Чтобы воспользоваться преимуществами, заложенными в УМК, необходимо поддерживать системность. Для этого необходимы:

- постоянный взрослый, который знает особенности класса и взаимодействует с детьми на протяжении учебного года или всей начальной школы;
- регулярное проведение занятий в соответствии с методическим планом: 33 занятия в первый год начальной школы, 34 – во второй, по 17 – в третий и четвертый. Это значит: сначала по одному занятию в неделю, а затем в две недели, на классных часах;
- привычное помещение и стабильное время – необходимо, чтобы каждый ребенок чувствовал себя уверенно и комфортно, а одним из условий этого является предсказуемость происходящего;
- интеграция принятых на занятиях ценностей и правил взаимодействия детей и педагога, освоенных приемов и техник в повседневное общение и в образовательный процесс – тогда эффективность программы будет выше, результаты устойчивее, а атмосфера школьной жизни будет ненавязчиво меняться в лучшую сторону¹;
- регулярное сотрудничество с родителями — чтобы у ребенка была возможность применять социально-эмоциональные навыки не только в школе, но и дома.

Материалы для занятий

Методическое пособие для педагога (можно скачивать или смотреть на сайте).

Рабочая тетрадь для каждого ученика (можно распечатывать к каждому занятию необходимые листы и предлагать участникам собирать их в папку).

Канцелярские принадлежности (ручки, цветные карандаши, клей-карандаши, гуашь, листы А3 и т. д., подробно указано в описании каждого урока).

Дополнительные материалы (презентации для встреч с родителями, сценарии совместных семейных активностей, карточки игрового пособия – можно скачать на сайте и распечатать, если необходимо).

Как работать по УМК

Пользоваться методическим пособием, в котором все прописано максимально подробно. Ниже (см. след. стр.) пример занятия первого года работы по программе.

Рабочая тетрадь для учеников и рекомендации для родителей скачиваются и распечатываются отдельно. Детям можно выдать нужные листы прямо на занятии, а родителям передавать их «Рабочую тетрадь» по частям на встречах.

В программе очень важно соучастие родителей, поэтому перед началом работы рекомендуется организовать для них встречу, а в процессе реализации программы понадобятся еще несколько. Сценарии для интерактивных встреч с родителями также детально прописаны и доступны. С их помощью взрослые смогут немного побыть детьми и расслабиться, а также почувствовать важность своего участия в программе.

Где научиться.

1. Чтобы получить доступ ко всем материалам УМК, нужно зарегистрироваться на портале <https://teacher.vbudushee.ru/>. Для этого надо перейти по ссылке, нажать в правом верхнем углу кнопку «Войти в систему» и выбрать вариант «Регистра-

¹ Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3#heading-6>.

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

ция». Заполнить все поля во всплывшем окне (ваши имя и фамилию, электронную почту, населенный пункт, образовательную организацию, в которой работаете, и сами придумайте пароль). После этого нажать кнопку «Зарегистрироваться». С телефона все тоже работает.

2. Изучите сайт, там много материалов и удобная навигация. Вы можете читать прямо на сайте или скачивать то, что нужно, на свой компьютер или телефон. Выше описана программа для 1–4-х классов, но, если вам нужны другие, они там тоже есть.

Вам пригодится:

[теоретическое пособие](#) – в нем описаны психологические исследования того, как развивается эмоциональный и социальный интеллект в разном возрасте;

[концепция УМК](#) — из нее можно понять логику построения программы, узнать подробнее, как использовать методички и рабочую тетрадь, как взаимодействовать с детьми и родителями на разных этапах проведения занятий, а также по каким критериям оценивать эффективность программы;

[методическое пособие](#) — главный материал, в котором детально прописаны все занятия программы с темами, задачами, логикой, детальным таймингом, подробными инструкциями, вопросами для рефлексии и подсказками для родителей, как выполнить с ребенком семейное задание. Внизу общей страницы с программой есть ссылки на материалы для интерактивных встреч с родителями (с готовыми презентациями!), а после каждого занятия вы найдете ссылки на рабочую тетрадь для ребенка и материалы для родителей;

[игровой комплект «Палитра эмоций»](#) — игры и карточки к ним.

3. Если вы уже поняли, что хотите работать по программе, но уверенности пока не хватает, **пройдите бесплатные обучающие видеокурсы:**

о том, как [развить эмоциональный интеллект](#);

о том, как [проводить занятия по УМК](#).

Для этого нужно зайти на портал <https://edutoria.ru>, в правом верхнем углу нажать кнопку «Зарегистрироваться», ввести свой адрес электронной почты и самостоятельно придумать пароль, а затем снова нажать «Зарегистрироваться». После этого просмотр курсов станет доступен: переходите по ссылкам выше или ищите их вручную по запросу «УМК».

4. Предложите родителям своих учеников пройти [интерактивный онлайн-курс](#), созданный специально для них, а детям — поиграть в [веб-игру](#) об эмоциях.

5. Почитайте материалы дружественного проекта – [Благотворительного фонда «Шалаш»](#), который работает с трудным поведением. Их статьи написаны просто и наглядно. Они помогают лучше понять детей, которым трудно на занятиях (в том числе детей с опытом миграции), подсказывают, зачем и как обеспечивать безопасное пространство, быть безопасным взрослым и создавать поддерживающую коммуникацию. Это пригодится не только на занятиях по УМК, но и в любой работе с детьми с миграционным опытом и не только.

Доказательность практики¹

Регламентированность. Процедуры работы по УМК, вплоть до четких инструкций к заданиям, закреплены в методическом пособии и одинаковы для всех педагогов.

¹ Согласно Стандарту доказательности социальных практик в сфере детства (версия 2.1 от 23 ноября 2018 г.) <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/Standart-dokazatelnoŝti-praktik.pdf>.

Соблюдение этих процедур способствует эффективности реализации программы. Для специалистов, реализующих практику, существуют теоретические материалы и подготовительные онлайн-курсы с тестированием в конце каждого блока, благодаря которым обеспечивается качество работы по программе. Профилактика в области возможного негативного влияния и рисков реализуется за счет бланков педагогической оценки эффективности программы для учеников по блокам, родительской оценки, независимой от мнения педагога, и наглядности процесса в рабочей тетради каждого ученика.

Обоснованность. Практика убедительно демонстрирует причинно-следственную связь между занятиями по УМК и социально-эмоциональным развитием детей, научно и практически обоснована, отвечает запросам школы и семьи. Подробнее об этом – в Пояснительной записке¹ к программе:

«В мире, где нет универсальных методов преодоления трудностей, где традиционные формы социальной интеграции уже не всегда успешны, все большее значение приобретает развитие личностного потенциала ребенка, его способности к пониманию себя, к самоорганизации и саморегуляции, что дает неоспоримые преимущества во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, усвоении социальных норм и правил, активной самореализации в обществе. Таким образом, особенно актуальной становится задача организации учебного процесса, включающего в себя социально-эмоциональное развитие. Решать эту задачу можно двумя путями:

- 1) Перестраивая среду, то есть саму школьную жизнь, создавая такие условия обучения, при которых эмоциональный мир, опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми обладают ценностью и заслуживают внимания независимо от достигнутого результата, где все это становится предметом рефлексии и органично включается в учебный процесс.
- 2) Организуя с детьми специальные занятия, в ходе которых социально-эмоциональное развитие становится педагогической задачей. В этом случае необходимо создание особой программы, работа по которой будет проводиться в отдельное, специально выделенное для этого время. Стоит отметить, что эффективность подобной программы будет выше, а ее результаты устойчивее, если принятые на занятиях ценности и правила взаимодействия между детьми и педагогом, освоенные приемы и техники будут переноситься в повседневное общение, интегрироваться в образовательный процесс.

Программа, разработанная при участии Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», отвечает запросам времени. Она позволяет целенаправленно обучать детей внимательному и уважительному отношению к эмоциям, саморегуляции, взаимопониманию, использованию эмоций при выстраивании взаимодействия. Результаты обучения переносятся и в школьную среду в целом, изменяя в лучшую сторону не только отношения детей со сверстниками и взрослыми, но и всю атмосферу школьной жизни. Программа, с одной стороны, адаптирована к процессу обучения в школе, а с другой – она чувствительна к образовательной среде и заметно изменяет ее, оказывая положительное влияние на детей, родителей, педагогов.

В апробации программы, стартовавшей в 2017 г., приняли участие около 200 педагогов из 13 школ Москвы и Тюмени. Среди результатов проведенного исследования

¹ Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3#heading-6>

4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей ... во взаимодействии...

педагоги отмечали развитие у детей способности распознавать свои эмоции и эмоции других людей, регулировать собственные эмоции, эффективно вести себя в конфликтных ситуациях, отслеживать причинно-следственные связи при анализе эмоций и поведения и др. Формирование и развитие этих навыков у детей положительно повлияло на успешность их обучения в школе.

С опорой на научную основу и результаты апробации программы была разработана ее модифицированная версия, обогащенная педагогическими техниками и дополнительными поддерживающими инструментами работы с детьми. Программа соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту.

Методики прошли психолого-педагогическую экспертизу Российской академии образования (РАО) и рекомендованы к интеграции в систему дошкольного и общего образования».

Результативность данных. Отдельные исследования эффективности занятий по УМК для детей с опытом миграции не проводились, однако в мировом научном сообществе существуют разные оттенки мнений о том, как занятия по развитию эмоционального интеллекта влияют на культурную адаптацию. Исследователи предполагают, что обучение методам эмоциональной регуляции может быть полезным и необходимым, чтобы преодолевать социальные препятствия при вхождении в новую культуру (Реѝа-Асуѝа В., Pisonero, 2017). Излишнее внимание к эмоциям и чувствам может спровоцировать усиление дистресса, возникающего вследствие миграции (Jamieson et al., 2013), однако обучение тому, как регулировать эмоции и справляться с негативными переживаниями, в итоге влияет на более успешную адаптацию к новым культурным реалиям (Larsen, Prizmic, 2008). Психологические последствия миграционного стресса и работы с эмоциональным благополучием имеют отложенный эффект и могут проявляться спустя год и более после переезда (González-Castro et al., 2020), что приводит к выводу об эффективности продолжительной и системной работы с детьми с миграционным опытом в области социально-эмоционального развития.

Литература

Рекомендации от создателей УМК «Школа возможностей»

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 28 с.
2. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 36 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование – М.: Просвещение, 1968. – 398 с.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях: историко-психологическое исследование: собр. соч. в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с.
5. Гендерная психология и педагогика / Под общ. ред. О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2018. – 40 с.
6. Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций / Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М.: Педагогика, 1981. – 330 с.
7. Изотова Е.И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. – М.: МПГУ, 2014. – 236 с.
8. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика // Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 50 с.

9. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы // Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
10. Марцинковская Т.Д. Психология развития // Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 528 с.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
12. Прихожан А.М. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 528 с.
13. Сергиенко Е.А. Модель психического в онтогенезе человека // Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева, О.А. Прусакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 416 с.
14. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 89 с.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 331 с.
16. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.

Источники, использованные в тексте

17. Ekermans, G. Emotional Intelligence Across Cultures: Theoretical and Methodological Considerations. // The Springer Series on Human Exceptionality. – 2009. – pp. 259–290. DOI:10.1007/978-0-387-88370-0_14.
18. Ekman P. Basic Emotions. – [Текст: электронный] // Dalglish T, Power M.J. / (Eds.) Handbook of Cognition and Emotion. Chichester. – 1999. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>.
19. González-Castro J.L. The Role of Emotional Intelligence and Sociocultural Adjustment on Migrants' Self-reported Mental Well-Being in Spain: A 14 Month Follow-Up Study. // J.L. González-Castro, S. Ubillos Landa, A. Puente Martínez, M. Vera Perea / Int J Environ Res Public Health. – 2020. – 13. – 17. – 15 p. DOI: 10.3390/ijerph17041206. PMID: 32069983; PMCID: PMC7068327.
20. Jack R.E. Facial expressions of emotion are not culturally universal. // R.E. Jack, O.G.B. Garrod, H. Yu, R. Caldara, P.G. Schyns / Edited by James L. McClelland, Stanford University, Stanford, CA. – 2012. – 109 (19) – pp. 7241–7244. DOI: 10.1073/pnas.1200155109.
21. Jamieson J.P. Improving acute stress responses: The power of reappraisal // J.P. Jamieson, W.B. Mendes, M.K. Nock / Current Directions in Psychological Science. – 2013. – Т. 22. – № 1. – p. 51–56. DOI: 10.1177/0963721412461500.
22. Larsen R.J. Regulation of emotional well-being: Overcoming the hedonic treadmill. // R.J. Larsen, Z. Prizmic / In: Eid M., Larsen R.J., editors. The Science of Subjective Well-Being. NY, USA. – 2008. – pp. 258–289.
23. Peña-Acuña B. Ethnography and emotions: cultural intelligence applied to motherhood migration process // B. Peña-Acuña, C. G. Pisonero / Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Т. 237. – pp. 446–451.
24. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – с. 82–93.
25. Сергиенко Е.А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы // Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова и др. / М.: Дрофа, 2019. – 248 с.: илл. – (Российский учебник) ISBN 978-5-358-23199-3.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом

4.3.1. Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан

М.А. Крашенинникова-Хайт

Наставничество – это педагогическая технология социальной интеграции детей иностранных граждан в непривычную языковую и культурную среду через взаимодействие со старшим и/или более опытным человеком, принадлежащим к этой среде. Ребенок с миграционным опытом включается в деятельность, сопровождаемую наставником, который общается с ним, вводит в правила культуры/языка, помогает преодолевать сложные ситуации.

Наставничество в школе может реализовываться в следующих формах:

- «ученик – ученик» – когда наставник и наставляемый обучаются в одной образовательной организации, причем наставник, который учится на несколько классов старше, демонстрирует образовательные успехи («отличник»), обладает развитыми коммуникативными навыками и способностью оказывать психоэмоциональную поддержку («лидер»), а в некоторых случаях готов взаимодействовать в логике «равный равному», то есть обмениваться навыками с наставляемым;
- «студент – ученик» – когда наставник обучается на следующей ступени образования (то есть не сильно отличается от наставляемого по возрасту, но уже выбрал траекторию развития) и помогает наставляемому не только интегрироваться в культуру, но и сориентироваться в сфере будущих профессий, обнаружить свои интересы и реализовать совместный проект;
- «профессионал – ученик» – когда взрослый (например, выпускник школы, неравнодушный к ее деятельности и входящий в сообщество выпускников, или педагог, проводящий дополнительные занятия по интересам: театральные, технологические, языковые и др.) помогает наставляемому осознать и проявить свой личностный и, возможно, профессиональный потенциал, а также становится ролевой моделью в области ценностного самоопределения (Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях, 2016).

Также наставничество может осуществляться в индивидуальной, групповой и командной форме. В первом случае к наставляемому «прикрепляется» более старший и адаптированный ученик или студент, и взаимодействие происходит лично. Во втором случае один наставник проводит встречи для группы, состоящей максимум из четырех человек, и наставляемые общаются как с наставником, так и друг с другом.

О конкретной истории создания практики наставничества, или менторства, говорить сложно, поскольку она берет начало еще в мифологии Древней Греции: Ментором звали друга дома Одиссея, в облике которого являлась богиня мудрости Афина, наставлявшая Телемаха (Кондрашов, 2005). В Средние века в первых британских университетах возникло тьюторство — сопровождение самообразования (Медведева, 2014). Наставничество как практика развивалось и в гуманитарном образовании, и при организации труда (институт подмастерий), и продолжает развиваться до сих пор, включая в себя не только сопровождение обучения, но и психологическую поддержку, содействие развитию личности и культурной интеграции.

Сильные стороны практики

▪ *Социальная адаптация и психологическая безопасность*

Одной из целей практики является формирование у детей с миграционным опытом навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Наставничество предполагает регулярный контакт ребенка с эмпатичным собеседником, помогающим сориентироваться в незнакомом сообществе. Многие типичные школьные ситуации характеризуются наличием внешней оценки (взаимодействие с педагогами) или столкновением интересов (общение со сверстниками), что вызывает сложности в адаптации. Наставник не оценивает подопечного и не взаимодействует с ним из формальной позиции, что делает общение относительно безопасным для ребенка. При этом наставник хорошо представляет социальную среду, в которой находится его подопечный, и может помочь ему сформировать и испытать действенные стратегии взаимодействия с соучениками и взрослыми.

▪ *Культурная адаптация и интеграция*

Еще одной целью практики является обеспечение объективной и субъективной включенности детей иностранных граждан в школьное сообщество. Для этого необходимо владение общим языком и усвоение норм и правил коммуникации, что происходит как при индивидуальном взаимодействии наставляемого с наставником, так и при участии детей с миграционным опытом в групповых активностях, не связанных с усвоением образовательного материала. В общении, построенном на общем интересе и создающем благоприятную атмосферу, наставник становится ролевой моделью и передает наставляемому культурные образцы поведения, которые усваиваются через наблюдение и повторение. В свою очередь, наставляемый чувствует себя достаточно безопасно, чтобы демонстрировать связь со своей культурой и отмечать сходства и различия, что содействует выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации.

▪ *Широкий выбор инструментов работы*

Наставничество может сопровождать любую деятельность: совместное выполнение домашних заданий, общение в языковом клубе, спортивные или иные тренировки, прогулки по городу и др. Выбор темы взаимодействия может зависеть от того, что умеет наставник, что предпочитает делать наставляемый или что предлагает педагог в рамках конкретно поставленной цели программы наставничества. Это обеспечивает гибкую применимость практики в различных условиях. Возможность реализации групповых форматов наставничества предполагает одновременную работу с несколькими детьми с миграционным опытом, что может компенсировать дефицит наставников, а для наставляемых повысить комфорт и безопасность среды (Herrera, 2002).

▪ *Личностное развитие всех участников*

В безоценочной и поддерживающей системе наставничества наставляемый может проявлять себя и делиться своими ценностями, в том числе культурными, участвовать в выборе активности, предлагать свои идеи – то есть проявлять субъектную позицию. Активность наставляемого способствует его личностному росту и улучшению психологического благополучия (Schmidt, 2006). Практика также имеет преимущества для наставников, которые на практике учатся применять эмпатию, быть открытыми, предоставлять поддержку, не впадая в патернализм и колониальность, а также проявлять межкультурную чувствительность (Prieto-Flores, 2016).

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

▪ *Формирование сообщества*

Практика нацелена на формирование школьного сообщества, готового к межкультурному взаимодействию. Такое сообщество возникает в первую очередь благодаря передаче самим обучающимся ответственности за активное участие в жизни школы и выбор своей траектории развития. Школьное сообщество предполагает активное сотрудничество и интерес обучающихся друг к другу, оно предлагает детям с миграционным опытом еще одну идентичность, не обусловленную культурными различиями (Формы наставничества, 2019).

Требования к проведению

▪ *Квалификация наставника*

Наставник – это:

- поддерживающий друг и советчик;
- фасилитатор, гид, коуч и ролевая модель;
- человек, которому можно доверить заботу и обучение;
- человек, обладающий знаниями или экспертизой в том, как поддержать интерес и развить навыки, необходимые для жизни;
- тот, кто готов делиться знаниями, не ожидая взаимности или вознаграждения;
- тот, кто готов добровольно и стабильно поддерживать другого, а также развивать определенные личностные навыки;
- человек, открытый к творческому решению проблем своих подопечных, готовый принимать решения и уверенный в том, что новые задачи предоставляют новые возможности;
- тот, кто может установить прочную связь со своим подопечным и использовать ее как катализатор позитивных изменений и личностного развития.

Потенциально хороший наставник проявляет уважение, умеет слушать, сопереживать и заботиться, с принятием относится к любым решениям наставляемого, может быть гибким и открытым, умеет создавать атмосферу доверия и сохранять конфиденциальность, берет на себя ответственность, проявляется творчески, реалистически относится к миру, спокоен и уравновешен (Mentoring Methodological Framework for MINT Project, 2021). Также он понимает (или готов узнать) культурные особенности ребенка и семьи, с которой работает, и потенциальные сложности, с которыми могут сталкиваться люди в процессе миграции (Oberoi, 2016).

▪ *Отношения наставника и подопечного*

Наставник не является:

- родителем и не претендует на эту роль, даже если ситуация дома у ребенка вызывает такой запрос;
- всезнайкой — доверие ребенка легко потерять, если дать неверный совет;
- профессиональным педагогом или психологом и не может их заменить, хотя и может предложить помощь по запросу подопечного;
- спонсором, это осложняет взаимодействие с семьей;
- спасителем, его задача – не нарушить баланс власти, а помочь ребенку получить поддержку и адаптироваться самостоятельно.

Если наставником становится педагог, у него не должно быть таких отношений с ребенком, которые характеризуются влиянием и властью. Он не может оценивать ребенка в школе, смешивать ролевые позиции (например, классного руководителя или

учителя-предметника – и наставника). Наставником может быть ведущий дополнительного кружка или клуба по интересам.

▪ *Количество человек*

- Индивидуальное наставничество предполагает, что один наставник курирует одного ребенка/подростка. Они встречаются минимум по четыре часа в месяц на протяжении года. Наставляемые изначально знают, на какую продолжительность отношений они могут рассчитывать, чтобы избежать завышенных ожиданий.
- Групповое наставничество подразумевает работу одного наставника максимум с четырьмя людьми, чтобы удавалось уделять внимание каждому и чтобы наставляемые могли комфортно взаимодействовать между собой (Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях, 2016).
- Важнее сосредоточиться на качестве отношений, чем на количестве пар «наставник – наставляемый» и объеме программы (Prieto-Flores, 2022).

▪ *Интеграция в школьную жизнь*

- Наставничество сосредоточено на неформальном, неоцениваемом общении между наставником и подопечным, поэтому реализуется в факультативном формате. Отношения наставничества не оцениваются педагогами школы и не позиционируются как причина или следствие образовательной (не)успешности любого из участников. Групповое наставничество может включать не только детей или подростков с миграционным опытом, но и тех, кто входит в отношения наставничества по иным причинам: это исключает сегрегацию по какому-либо признаку и формирует ценность разнообразия.

▪ *Постоянство*

Эффективные отношения наставничества должны быть прочными, последовательными и длиться не менее года (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016).

Как организовать наставничество

Определить, кому нужен наставник, и сформировать список их потребностей – по данным наблюдения, личной беседы, опроса.

Сформировать базу наставников – взрослых, студентов и старшеклассников, которые соответствуют указанным выше критериям.

Обучить наставников необходимым коммуникативным и другим мягким навыкам. Уровень профессиональной компетентности при этом значения не имеет.

Сформировать наставнические пары или группы – для этого можно провести специальное мероприятие.

Выбрать две или три конкретные цели, на которых наставники могут сосредоточиться (например, овладение языком или знакомство с городом). Предложить наставникам ряд простых активностей, которые можно проводить с подопечным, задать им стабильный характер и понятные правила, но не вмешиваться в отношения в наставнической паре/группе.

Выстроить систему обратной связи: например, предложить наставникам и наставляемым после каждой встречи заполнять онлайн-дневник.

Быть готовым самостоятельно или с помощью коллег отвечать на вопросы наставников, если они возникают.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

Завершить программу наставничества, когда достигнута ее цель или истечен срок. Провести финальное мероприятие для всех участников программы.

Тиражировать наставническую практику внутри школы: опубликовать материал о результатах, зафиксировать в базе успешные кейсы – разумеется, на условиях анонимности участников и при соблюдении всех правил журналистской этики. В дальнейшем предложить большему количеству участников присоединиться к программе.

Подробнее – в [Памятке куратора наставнической программы](#).

Где научиться

- Ознакомиться с разработками «Рыбаков-Фонда»:
 - прочитать [практическое пособие](#) (Наставничество в системе образования России, 2016),
 - изучить вебинары и текстовые материалы на сайте Национального ресурсного центра наставничества «Ментори» <https://mentori.ru/> в подразделе «Нацпроект “Образование”».
- Ознакомиться с зарубежными методическими пособиями (на английском языке, см. список в Приложении) по организации системы наставничества и выбрать из них то, что применимо и актуально именно для вас.

Примеры наставничества в работе с детьми/подростками с опытом миграции

Хотя наставничество является широко известным педагогическим инструментом, осуществление этой практики при работе с детьми с миграционным опытом характеризуется определенными особенностями.

Например, специфика наставнической работы с детьми с миграционным опытом отмечается в американском методическом пособии от Национального ресурсного центра по наставничеству из Бостона (MENTOR, 2011). Там перечисляются нюансы, выявленные в действующих проектах по наставничеству:

- Работа с детьми из семей мигрантов требует большого сочувствия и заботы. Важно, чтобы координатор программы имел возможность на самом деле узнать об опыте, надеждах и проблемах, с которыми сталкивается каждый ребенок с миграционным опытом. Кроме того, многие молодые люди, могут иметь дело с потерей – своей родины, семьи или друзей. Наличие этих особенностей создает особые требования к инклюзивности, приветливости и отзывчивости конкретных наставников и программы в целом.
- Необходимо поощрять и поддерживать детей в сохранении культурных, религиозных и семейных ценностей страны их происхождения, одновременно помогая им адаптироваться к местной культуре.
- Важно давать детям возможность выступать в качестве лидеров и представителей своей культуры и языка.
- Стоит поддерживать академические успехи детей, поощряя их стремление учиться и обращаться за помощью в случае необходимости.
- Важно собрать информацию об организациях – «культурных посредниках», занимающихся проблемами семей с миграционным опытом, и наладить связи с ними.
- Не стоит закрывать глаза на запрос от самих детей с миграционным опытом. Важно собрать информацию об их потребностях и использовать ее при разработке программы.

- Если это возможно, состав команды наставников должен быть мультикультурным и многоязычным. Если нет, стоит регулярно проводить соответствующие тренинги по культурному разнообразию и налаживать связи с организациями – «культурными посредниками».

Хороший пример практической реализации наставнической программы для детей с миграционным опытом дает испанский проект, реализованный в Жироне и Барселоне (Prieto-Flores, 2021). Программа наставничества была направлена на выстраивание доверительных отношений между местными студентами и школьниками с опытом миграции и на формирование чувства принадлежности последних к новому контексту общественной жизни.

Так как количество наставников-студентов было ограничено, наставляемые отбирались по следующим критериям:

- они прибыли в страну недавно, но владели языком на уровне, достаточном для взаимодействия с наставником;
- им не хватало близких отношений со взрослыми в новом окружении;
- они стали первым поколением в семье, имеющим доступ к университету;
- им требовалась работа с волонтером, а не со специалистом.

Наставники также отбирались по нескольким критериям, включавшим отсутствие судимостей, положительные результаты на собеседовании и успешное прохождение интенсивного обучения наставнической работе (около 10 часов).

Наставники встречались с наставляемыми еженедельно, общались и перемещались по городу. Для работы выбиралось ограниченное количество целей, обычно две или три (например, овладение языком и знакомство с городом). Принципиально важной задачей было создание безопасного пространства с «пользовательской» точки зрения: наставники показывали детям, как пользоваться доступными общественными ресурсами: транспортом, библиотеками и др. Наравне с этим важной задачей было создание психологической безопасности. Она возникала благодаря установлению доверительных отношений между наставником и наставляемым и регулярности совместного досуга. Также в проекте делался особый акцент на взаимодействие с родителями. Наставники поддерживали с ними связь, включали их в некоторые совместные активности и таким образом встраивали в социальный контекст не только самого ребенка, но и ребенка как члена семьи.

Мониторинг наставничества осуществлялся через мобильное приложение, в котором наставник и наставляемый описывали свои эмоции после каждой встречи.

Доказательность практики

- *Регламентированность*

В международном образовательном пространстве существует большое количество методических материалов, регламентирующих процедуры наставничества: канадский Инструментарий лучших практик наставничества (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017), американское Пособие для координаторов программ наставничества среди молодых иммигрантов и беженцев (Mentoring Immigrant and Refugee Youth: A Toolkit for Program Coordinators, 2011), канадский Инструментарий по эффективному наставничеству для молодежи, встречающей препятствия к успеху (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016), европейское Пособие по

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

наставничеству для молодых мигрантов в образовании (Mentoring for migrant youth in education, 2018) и другие.

Методические материалы содержат четкие и выполнимые рекомендации по обеспечению качества работы специалистов, реализующих практику, процедурам отбора наставников, интервьюирования наставляемых, ходе реализации программы в школе. Дополнительные методические рекомендации могут быть разработаны в самой школе с учетом ее специфики. Это же касается внутришкольных документов, регламентирующих процесс, сроки и техники наставничества – разработанные однажды, они используются в обучающей работе с наставниками и подопечными.

Возможности негативного влияния и рисков могут быть нивелированы за счет выполнения безопасных и эффективных правил наставничества: соблюдения заданных ролей и обязанностей наставников и подопечных, последовательной подготовке обеих сторон к взаимодействию и выполнения программы в соответствии с заданными сроками (от года). Мониторинг наставничества со стороны куратора программы, использование специализированных программ в обучении наставников, методическая и психологическая поддержка наставников при возникновении сложных ситуаций также позволяют снизить потенциальные риски проведения практики (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017).

▪ *Обоснованность*

Наставничество – одна из распространенных практик оказания неформальной поддержки детям и молодежи с миграционным опытом для достижения таких целей, как овладение языком, предотвращение отсева из школы, поиск работы и др. (Preston, 2019).

Недавние исследования показывают, что наставничество может иметь решающее значение не только в первые годы после переселения, но и в течение дальнейшей жизни, помогая детям с миграционным опытом выучить язык быстрее, создать более широкую и разнообразную сеть друзей в школе и развить чувство принадлежности к городу, в котором они живут (Principales resultados de la investigación Recercaixa Applying Mentoring, 2021), (Feu, 2015). Оно также приносит пользу детям и молодежи из более адаптированных семей, предоставляя им социально-эмоциональную поддержку и социальный капитал, а также возможности для построения новой социальной идентичности. Эти преимущества напрямую влияют на школьную вовлеченность и академическую успешность, а также на эмоциональное благополучие детей (Suárez-Orozco, 2009).

Наставничество позволяет вывести отношения с ребенком на новый уровень и помочь ему удовлетворить те потребности, которые остаются фрустрированными в обычной образовательной среде. Например, S. Holm описывает ряд ситуаций, в которых ей удавалось адаптировать среду под специфические нужды детей: обеспечить ребенку с диабетом подходящую еду в школе, перевести другого ребенка с низким уровнем владения языком в подходящую обучающую группу (Holm, 2018). Безусловно, возможности наставничества при поддержке ценностей и потребностей подопечных гораздо шире. Дети с миграционным опытом и их родители зачастую не обладают нужными знаниями о структуре социальных институтов и административных механизмах решения своих проблем. Наставник в доверительном общении может лучше понять культурные особенности, специфические потребности ребенка (или его родителей) и найти способы сделать адаптационные процессы более комфортными и безопасными.

Обоснованность практики наставничества с научной точки зрения подтверждается результатами многочисленных современных исследований. Данные показывают, что наставничество позволяет подопечным безопасно перенимать новые поведенческие модели, наблюдая за действиями наставника (Kuperminc, 2014), создает атмосферу сотрудничества и способствует позитивному включению в групповую активность (Emelo, 2011). Наставничество в групповой работе позволяет создать комфортную атмосферу для детей с миграционным опытом, которым было бы сложно взаимодействовать один на один с наставником из другой культуры (Howard, 2003). Наставники создают среду, в которой обозначается ценность, личный опыт и стремления детей (MENTOR, 2011), формируют безопасное пространство, помогают детям включиться в социальную среду (Patton, 2016), повышают культурную компетентность (Oberoi, 2016) и конфликтную компетентность подопечных (Deutsch, 2012), дают детям возможность реализовать свои потребности в рамках программы (BRYCS, 2010).

▪ *Результативность*

Исследования показывают, что групповое наставничество может стать основой для установления дружеских отношений со сверстниками и для организации поддержки детей с миграционным опытом в процессе их адаптации (Birman, 2014). Также научные данные свидетельствуют о том, что молодые люди с миграционным опытом зачастую не готовы включаться в активную жизнь новых сообществ. При этом молодежь, которая чувствует себя частью сообщества, что может быть обеспечено наставничеством, активно участвует в общественной жизни и более успешна во взрослом возрасте (Evans, 2007).

Одна из канадских практик, распространенная по всей стране, – лингвистические разговорные клубы – показала, как дети с миграционным опытом вместе адаптируются к отличающейся культурной и языковой среде с помощью наставников и других школьников, посещающих клуб (Прусе, 2018). В рамках опросов большинство детей с миграционным опытом говорили о первоначальном чувстве изоляции и дезориентации, связанным с переездом в другую страну, а затем отмечали, что участие в разговорном клубе помогло им обрести чувство общности и включенности в местный социум, повысить уверенность в себе (Прусе, 2018).

Об устойчивости практики говорит и то, что наставничество на уровне сообщества, групповое наставничество и наставничество сверстников, которые длятся в течение как минимум одного года, дают положительный эффект для подопечных в области академического, эмоционального, поведенческого и социального развития. (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016).

Литература

1. Кондрашов А. Легенды и мифы Древней Греции и Рима: Энциклопедия. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 768 с.
2. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
3. Медведева А.В. Хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / А.В. Медведева, И.Б. Ключина // Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. (дата обращения: 15.07.22). http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

4. Формы наставничества в рамках целевой модели наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. // 2019. (дата обращения: 25.07.22). https://drive.google.com/file/d/1T-DkpCTh8OzG_r-H9ltFR2T645p0A_B/view.
5. Alberta Mentoring Partnership. Mentoring Refugee, Immigrant & Newcomer Children and Youth: Conversation Club. // 2017. (дата обращения: 03.06.2022). <https://albertamentors.ca/wp-content/uploads/2017/07/3-Conversation-Club-Refugee-Immigrant-Newcomer-Toolkit.pdf>.
6. Birman D. Immigrant and refugee youth. // D. Birman, L. Morland / In Handbook of Youth Mentoring. – 2014. – pp. 273–289. DOI: 10.4135/9781412996907.n24.
7. BRYCS. Bridging Refugee Youth & Children's Services New directions in mentoring refugee youth. // 2010 (дата обращения: 21.07.2022) Retrieved from <http://www.brycs.org/documents/upload/BRYCS-BRIEF-Mentoring-Summer-2010.pdf>.
8. Pryce, J. Conversation Club: A Promising Practice in Youth Mentoring of Migrants and Refugees. // J. Pryce, M.S. Kelly, M. Lawinger, A. Wildman / Advances in Social Work. – 2018. – V.18. – № 3 – pp. 767–787. DOI: 10.18060/21650.
9. Deutsch N.L. Combining mentoring with structured group activities: A potential after-school context for fostering relationships between girls and mentors. // N.L. Deutsch, A.Y. Wiggins, A.K. Henneberger, E.C. Lawrence / The Journal of Early Adolescence. – 2012. – 33(1). – pp. 44–76. DOI: 10.1177/0272431612458037.
10. Emelo R. Group mentoring best practices. Industrial and Commercial Training. – 2011. – 43(4). – pp. 221–227. DOI: 10.1108/00197851111137898.
11. Evans S.D. Youth sense of community: Voice and power in community contexts. // Journal of Community Psychology, 2007. – 35(6). – pp. 693–709. DOI: 10.1002/jcop.20173).
12. Feu J. How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. // Children and Youth Services Review. – 2015. – 52. – pp. 144–149.
13. Herrera C. Group mentoring: A study of mentoring groups in three programs [Report]. // C. Herrera, Z. Vang, L.Y. Gale / 2002. (дата обращения: 19.07.2022). Retrieved from 36T <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467570.pdf>.
14. Holm S. Building community in refugee youth mentoring programs at partnership for the advancement and immersion of refugees. // Capstone Collection. – 2018. – 53 p.
15. Howard A. Therapeutic group mentoring with African American male adolescents. // S.O. Utsey, A. Howard, O. Williams III / Journal of Mental Health Counseling. – 2003. – 25(2). – pp. 126–139. DOI: 10.17744/mehc.25.2.q3wda06r0ul0x97c.
16. Kuperminc G.P. Group mentoring. // G.P. Kuperminc, J.D. Thomason / In Handbook of Youth Mentoring. – 2014. – pp. 273–289. Los Angeles: Sage. DOI: 10.4135/9781412996907.n18.
17. MENTOR. Mentoring Immigrant and Refugee Youth: A Toolkit for Program Coordinators. // 2011. (Дата обращения: 18.06.22). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522073.pdf>.
18. Mentoring for migrant youth in education: A handbook on how to make mentoring sensitive to a diverse student population. // 2018. (дата обращения: 27.06.2022). <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2012-2-2-Handbook-Mentoring-for-Migrant-youth-in-education.pdf>.
19. Mentoring Methodological Framework for MINT Project // EU Wide. – 2021. – 71 p.
20. Mentorship Best Practices Toolkit. // 2017. (Дата обращения: 14.06.22). https://ywcavan.org/sites/default/files/resources/downloads/Mentorship_Best_Practices_Toolkit_Oct2017_web_0.pdf.

21. Oberoi A. Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth. National Mentoring Resource Center. // 2016. (Дата обращения: 18.07.22) Retrieved from http://nationalmentoringresourcecenter.org/images/PDF/ImmigrantRefugeeYouth_Population_Review.pdf.
22. Patton C. L. Coordination, competition, and neutrality autonomy and relatedness patterns in girls' interactions with mentors and peers. // C.L. Patton, N.L. Deutsch, A. Das / The journal of Early Adolescence. – 2016. – 36(1). – pp. 29–53. DOI: 10.1177/0272431614556349.
23. Preston J.M. Mentoring in Context: A Comparative Study of Youth Mentoring Programs in the United States and Continental Europe. // J.M. Preston, Ò. Prieto-Flores, J.E. Rhodes / Youth & Society. – 2019. – V.51(7). – pp. 900–914. DOI: 10.1177%2F0044118X18813700.
24. Prieto-Flores O. Mentoring migrant children and youth, regardless of residence status. // Ò. Prieto-Flores, J. Feu // 2021. (дата обращения: 05.06.2022). <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/Mentoring-migrant-children-and-youth-the-Nightingale-projects.pdf>.
25. Prieto-Flores Ò. Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A Case Study from the Nightingale Mentoring Program. // Ò. Prieto-Flores, J. Feu, X. Casademont / Journal of Studies in International Education. – 2016. – 20(5). – pp. 437–453. DOI: 10.1177%2F1028315316662977.
26. Principales resultados de la investigación Recercaixa Applying Mentoring. // 2021. (дата обращения: 19.05.2022) <http://mentoringapp.udg.edu/es/resultados>.
27. Schmidt S. Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Toolkit for Working with Refugees and Immigrants // S. Schmidt, L. Morland, J. Rose / BRYCS. – 2006. – 55 p.
28. Suárez-Orozco C. Unraveling the Immigrant Paradox: Academic Engagement and Disengagement Among Recently Arrived Immigrant Youth. / C. Suárez-Orozco, J.E. Rhodes, M. Milburn / Youth & Society. – 2009. – V.41(2). – pp. 151–185. DOI: 10.1177%2F0044118X09333647.
29. Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success. [Электронный источник] // 2016. <https://ontariomentoringcoalition.ca/wp-content/uploads/2016/02/OMC-Toolkit.pdf> (дата обращения: 28.06.2022).

Зарубежные практики наставничества

Канада:

- [набор лучших практик наставничества из Ванкувера](#) (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017) – в основном они сосредоточены на гендерном равенстве и трудоустройстве, но для школьного применения может пригодиться общая тактика подбора наставников для наставляемых, а также логика наблюдения организатора за общим процессом);
- [набор инструментов по наставничеству из Онтарио](#) (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016), созданный для работы с молодежью, которая сталкивается с препятствиями на пути к успеху из-за трудностей в жизни, высокого уровня уязвимости и маргинализации – к такой категории как раз относятся дети с опытом миграции;
- инструменты из провинции Альберта <https://albertamentors.ca/mentoring-in-schools/> – от общих гайдов по наставничеству для детей и подростков до конкретных планов занятий, например [создания языковых клубов](#) (Alberta Mentoring Partnership, 2017).

США:

- [набор практик по работе с молодежью с миграционным опытом от Национального ресурсного центра по наставничеству из Бостона](#) (MENTOR, 2011) – отсюда можно взять конкретные практики работы с детьми с миграционным опытом, адаптировав их под запрос своей школы;
- портал BRYCS о сопровождении детей, подростков и их семей с опытом миграции или беженства <https://brycs.org/youth-development/mentoring-refugee-youth/> – здесь собраны полезные ссылки на основные материалы о том, зачем нужно наставничество, как подбирать наставников, какие тренинги для них проводить и как оценивать эффективность проведенной работы.

Европа:

- [пособие проекта «Сириус» по сопровождению детей и молодежи с миграционным опытом](#) (Mentoring for migrant youth in education, 2018) – обзор ключевых принципов работы, основанных на практике разных наставнических проектов Евросоюза;
- [испанский проект, в котором наставниками детей и подростков с миграционным опытом становятся студенты из Жироны и Барселоны](#) (Prieto-Flores, 2021) – можно узнать о наставничестве с привлечением молодежи, которая уже не учится в школе;
- [британское пособие по организации наставничества для детей с миграционным опытом в школах](#) (Mentoring Methodological Framework for MINT Project, 2021) – короткие и ясные принципы, по которым можно отбирать наставников и формировать программу наставничества.

4.3.2. Фестиваль национальных культур как технология культурной адаптации

М.В. Моисеева

Фестивали национальных культур за последние годы стали неотъемлемой частью жизни многих школ России. Их проведение способствует сохранению и развитию национальных культур, воспитанию у учащихся толерантного отношения к культурам разных народов и популяризации национального творчества и традиций народов.

Чаще всего подобные мероприятия проводятся в многонациональных регионах России, поэтому в них присутствует и постоянный этнокультурный компонент (ориентация на наиболее распространенные народы, проживающие на всей территории страны), и вариативный компонент (редкие народы, типичные именно для данной территории). Анализ сценариев школьных фестивалей национальных культур, которые можно найти в русскоязычном интернете, показывает, что большинство подобных фестивалей проводятся в формате концерта, сценического действия с участием представителей всех классов школы. Каждый класс получает задание подготовить музыкальный или театрализованный номер, который включается в общий сценарий. Реже встречаются упоминания о фестивалях национальных культур, когда каждый класс-участник готовит, кроме презентации традиций и обрядов выбранной ими для мероприятия национальности, также блюдо национальной кухни и номер художественной самодеятельности.

Школьные фестивали национальных культур решают следующие воспитательные задачи:

- знакомят с культурами народов, населяющих территорию Российской Федерации;
- формируют активную гражданскую позицию, гражданскую ответственность, основанную на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества;
- развивают культуру межнационального общения;
- формируют приверженность идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов;
- воспитывают уважительное отношение к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям.

В целом, подобные фестивали способствуют формированию у детей уважения к истории и культуре народов России через знакомство с народами, проживающими на конкретной территории Российской Федерации.

В то же время разработанные и широко используемые в школьной практике фестивали национальных культур не учитывают современные миграционные потоки и необходимость знакомства детей не только с традиционными для России национальностями и народами, но также с народами ближнего и дальнего зарубежья. Этот новый вызов системе школьного образования усиливает ответственность школы за культурную адаптацию учащихся и членов их семей, которые недавно прибыли на территорию России и относятся не к коренным народам, а к представителям трудовых мигрантов. Новые задачи требуют пересмотра уже привычных методик организации школьных фестивалей национальных культур и включения в их сценарий новых элементов.

Общешкольный фестиваль национальных культур может помочь педагогам лучше понять учащихся и родителей, принадлежащих к народности с определенными социокультурными особенностями, которые педагоги, психологи и администраторы школы могут плохо знать. Без этого знания культуры сложно выстроить отношения доверия и понимания, без которых не будет эффективного учебного процесса. Следовательно, мероприятия, подобные фестивалю национальных культур, важны не только для развития и воспитания учащихся, но и для повышения эффективности взаимодействия семьи и школы, учащихся и их родителей со школой и педагогов с семьей.

На что, по нашему мнению, для достижения целей культурной адаптации детей-мигрантов нужно обратить внимание при планировании обновленных сценариев фестивалей национальных культур:

- опираться на информацию о том, какие этнические группы представлены в контингенте учащихся школы,
- приглашать участвовать в фестивале родителей учащихся, представляющих различные народы,
- привлекать к проведению фестиваля официальных представителей различных государственных и общественных организаций региона (города), имеющих отношение к межкультурному взаимодействию (представителей национальных диаспор, домов дружбы, посольств и др.).

Для подготовки фестиваля надо сформировать рабочую группу в составе нескольких (как правило, 3–4) человек из числа сотрудников школы, которые обеспечат координацию работ. Это могут быть представители школьной администрации, учителя-предметники, ответственные за воспитательную работу и проведение общешкольных мероприятий, а также представители родительского актива.

Если школа имеет возможность договориться с внешними партнерскими организациями (см. выше) об их участии в фестивале, то программа может быть расширена и сам фестиваль будет проходить в несколько этапов.

Подготовительный этап. Составление силами рабочей группы списка народов, которые будут представлены на фестивале. Закрепление народов из списка за классами. Знакомство класса с выбранным народом. Экскурсии, поездки в музеи, поиск информации в интернете, встречи с представителями национальных диаспор, музыкальные вечера, участие в кулинарных мастер-классах, мастер-классах по созданию предметов национальных ремесел и др. Этот этап может занять до двух месяцев.

Основной этап. Проведение общешкольного фестиваля по разработанному сценарию, включая:

- торжественную часть с открытием фестиваля и выступлением почетных гостей;
- основную часть: выступления классов с представлением по сценарию той или иной народности (национальности, страны);
- выставку-ярмарку в отдельном помещении (например, в коридоре или фойе перед актовым залом), где можно познакомиться с национальными блюдами и предметами декоративно-прикладного творчества.

Заключительный этап. Завершение фестиваля, подведение итогов и награждение участников.

Подготовка общешкольного фестиваля национальных культур может быть интегрирована с серией учебных проектов, которые выполняют учащиеся, а результаты проектов можно использовать в учебной и внеурочной работе. Погружение учащихся

в ту или иную культуру требует междисциплинарного и конвергентного подхода к организации их познавательной деятельности. Сложно выделить какой-то конкретный учебный предмет традиционной школьной программы, который можно было бы назвать основным при подготовке фестиваля. Еще совсем недавно это могла бы быть география, но в настоящее время детям в интернете доступна обширная информация практически по любой стране мира, однако в большинстве познавательных программ, знакомящих молодежь с географией той или иной страны мира или региона России, практически нет информации о культурологических и этнокультурных особенностях стран. Кроме того, представленная в интернете информация не помогает в решении повседневных проблем, связанных с коммуникацией представителей разных народов внутри одной организации, в нашем случае – в школе.

Если программа фестиваля получается очень объемная, его можно провести в течение двух дней. Желательно проводить его во внеучебное время, например в каникулы, чтобы в нем смогли принять участие как можно больше детей и взрослых (учителей, родителей, приглашенных гостей и экспертов).

Конкурсная программа фестиваля может включать следующие номинации:

«*Народ в инфографике*» – участники сообщают пять фактов о данном народе (стране), которых могут не знать другие. Вся информация – в цифровом виде, как плакат-презентация, с инфографикой.

«*Народ на географической карте*» – участники представляют информацию в цифровом виде о том, где проживают представители данного народа, в каких странах, регионах мира, в каких природных зонах. Можно добавить сведения по истории и современному дню страны, где большинство составляют представители данного народа.

«*Традиции и обряды*» – участники конкурса рассказывают о национальных обрядах или показывает, как они проводятся, рассказывают о традициях своего народа.

«*Национальный костюм*» – участники демонстрируют национальные костюмы или их детали. Демонстрация сопровождается рассказом об истории, символике и способах изготовления костюма.

«*Национальные песни и танцы*» – участники конкурса исполняют национальные песни, произведения фольклора на национальном языке, демонстрируют национальные танцы.

«*Декоративно-прикладное творчество*» – участники могут представить различные артефакты, связанные с народностью, включая и семейные реликвии, которые передаются из поколения в поколение (народная игрушка, вышивка, ткачество, лоскутное шитье, вязание, плетение, бисер, резьба по дереву, керамика и др.).

«*Блюда национальной кухни*» – участники фестиваля предлагают для дегустации (членам жюри конкурса и всем остальным участникам) блюда, рассказывают о национальных традициях, связанных с этими блюдами, красочно оформляют рецепты приготовления блюд.

«*Национальные игры*» – участники представляют народные игры, демонстрируя их и вовлекая других участников фестиваля.

Номинации конкурсной программы могут быть выбраны с учетом возможностей школы и ее технического оснащения. Если в школе есть своя цифровая видеостудия, то можно предложить ребятам снять и смонтировать видеофильм по тематике фестиваля, сделать нарезку из фрагментов документальных и художественных фильмов, в которых представлен тот или иной народ.

Поскольку каждое выступление не может занимать более 10–15 минут, то часть фестивальных номинаций можно вынести за рамки концертно-отчетной части, проходящей в актовом зале, например представление предметов народного декоративно-прикладного творчества, блюд национальной кухни и национальные игры. Выступления классов в этих номинациях могут быть оценены экспертами, членами жюри за пределами актового зала, непосредственно там, где классы показывают, что они подготовили.

Учитывая возрастные особенности детей, имеет смысл проводить общешкольный фестиваль для учащихся 5–11-х классов, а младших школьников пригласить с родителями в качестве зрителей, либо проводить для них отдельный конкурс с меньшим количеством номинаций. В любом случае, учащиеся младших классов и их родители должны обязательно присутствовать на фестивале хотя бы в качестве гостей.

После завершения фестиваля проходит его официальное закрытие. Организаторы дают возможность выступить гостям и экспертам, которые работали в жюри. Они подводят итоги и награждают победителей в разных номинациях.

По каким критериям можно оценить эффективность проведенного фестиваля?

- Учащиеся школы на всех ступенях обучения получают информацию о том, какие народности и культуры представлены в школьном коллективе.
- В школе появляются какие-то новые традиции и инициативы, которые способствуют более быстрой культурной адаптации детей-мигрантов (волонтерские группы по адаптации, курсы русского языка и др.).
- Учителя школы имеют представление об этнокультурных особенностях детей, обучающихся в школе, и используют это в своей повседневной деятельности на уроках, во внеурочной работе и при проведении воспитательных мероприятий.
- Психологи, социальные педагоги и классные руководители знают, на что обратить внимание при формировании благоприятной психологической атмосферы в школе, способствующей социокультурной адаптации детей.
- Администраторы школы формируют партнерские связи с соответствующими организациями города (региона), которые могут оказать школе поддержку в социокультурной адаптации учащихся; знакомятся с наиболее активными семьями, которые в дальнейшем смогут выполнять роль «культурных посланников» при выстраивании доверительных отношений между школой и родительским сообществом.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Нобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан) и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень реакции участников: был выявлен достоверно высокий уровень реакции участников в ответ на пройденную практику ($m=4,7$; $p<0,05$) (фестиваль назвали полезным, познавательным, увлекательным и интересным мероприятием. Кроме того, участие в фестивале заставило задуматься).

- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики у несовершеннолетних иностранных граждан было отмечено значимое повышение уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологического благополучия: от 3,44 к 3,60 $p < 0,01$; Шкала психологического благополучия Уоррик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p < 0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p < 0,01$) и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p < 0,05$).

4.3.3. Театральная деятельность как технология работы с подростками-мигрантами

О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова

Сегодня для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением, социализацией и реабилитацией различных категорий детей и подростков, во всем мире успешно применяется театральная деятельность. В широком смысле под театральной деятельностью в педагогике понимается нелинейное обучение, которое за счет обращения к разнесенным во времени этапам работы и личного опыта, учета множества точек зрения, а также мультимодальности и интеграции разнообразных видов деятельности, позволяет выстроить горизонтальные отношения с педагогом, одноклассниками и иными участниками образовательного процесса, а также вникнуть в суть изучаемой проблемы, приобрести целую палитру навыков и пр. В педагогической театральной технологии педагог создает прецедент, отправную точку для создания коллективной истории (нарратива), творческого продукта или театральной постановки (Hallgren E., Österlind E., 2019).

Современные направления театральных практик в зарубежном образовании очень разнообразны и охватывают многочисленные течения, включая такие направления как *drama in education* (драмапедагогика), *developmental drama* (развивающая драма), *educational drama* (образовательная драма), *creative dramatics* (креативная драматизация), *process drama* (процессуальная драма), *role drama* (ролевая драма) и др. (Рубцова О.В., Посакалова Т.А., 2020). Каждое из этих направлений позволяет решать определенные педагогические и воспитательные задачи, формировать конкретные навыки и компетенции. При этом все перечисленные направления объединяет то, что они ориентированы на сам процесс драматизации и на изменения, происходящие с участниками во время осуществления театральной деятельности, в то время как продукт такой деятельности имеет второстепенное значение (Nelson B., 2010).

В последние годы использование театральных практик в зарубежном образовании (прежде всего в Европе и США) связывается с идеей о т.н. *sustainable development*, т.е. о непрерывном всестороннем развитии (Galazka A., 2017). Данная концепция предполагает, что целью образовательного процесса является не только приобретение предметных знаний, но прежде всего развитие личности обучающихся, формирование целостного мировоззрения, повышение уровня психологического благополучия, приобретение «компетенций XXI века» (*soft skills, literacy skills*). Различные виды театральных практик, интегрированных в образовательный процесс, создают условия для комплексного решения обозначенного круга задач (Посакалова, 2021). К тому же, участие в театральной деятельности связывается с идеей о психологическом благополучии обучающихся, которое не только напрямую влияет на уровень удовлетворенности жизнью, но и способствует развитию субъектности обучающихся, дает им возможность стать «агентами изменений» (Herodotou C. et al., 2019). Данное направление приобрело особую актуальность в условиях интенсивной миграции и притока беженцев в Европу и США из стран, находящихся в ситуации затяжного военного конфликта и/или экономического кризиса.

Дети-мигранты – особая категория обучающихся, которые обычно плохо владеют языком страны, в которую переселились, и имеют принципиально иной опыт обучения. Кроме того, такие дети и подростки часто оказываются более конфликтными из-за культурных различий, они менее эмоционально устойчивы, чем их сверстники в

принимающей стране. Согласно анализу, представленному группой исследователей из Бременского университета, сам миграционный статус часто можно определить как фактор риска психического состояния детей, прежде всего миграции в первом поколении. На психическое здоровье детей-мигрантов влияют низкий социально-экономический статус семьи, неопределенная культурная идентичность родителей, жесткое воспитание со стороны матери или неадекватная родительская профессия, принадлежность к меньшинству и др. (Belhadj Kouider E. et al., 2014). В этой связи дети-мигранты являются одной из наиболее уязвимых и сложных категорий обучающихся, чей процесс обучения требует особой организации. Одной из перспективных технологий работы с детьми-мигрантами является театральная деятельность.

Преимущества применения театральной практики в работе с детьми-мигрантами связаны с тем, что она обеспечивает возможность:

- невербального общения и самовыражения для детей и подростков, неуверенно пользующихся языком принимающей страны (пантомима, танец и др.);
- вступать в конструктивные конфликты и исследовать различные пути их разрешения;
- играть с метафорами и с их помощью отходить от личного, семейного и группового опыта, делая его своим собственным;
- социального роста благодаря неконкурентоспособным видам деятельности, которые подчеркивают общую ответственность и командную работу.

Кроме того, как отмечает С. Rousseau, драма в стенах школы способна помочь мигрантам и беженцам «соединить в сознании прошлое и настоящее, создать мостик между миром дома и семьи и миром школы, а также преодолеть опыт потерь и психологической травмы» (Rousseau et al., 2007).

По мнению группы исследователей из греческого университета Фессалии (University of Thessaly), драма помогает детям-мигрантам преодолевать реальные и воображаемые трудности посредством участия в сложной умственной деятельности, используя игрушки, марионетки и другие предметы символическим образом, «чтобы регулировать свое поведение для разработки расширенных игровых сценариев». Участвуя в театральных мероприятиях, многоязычные обучающиеся используют метакоммуникативные возможности и расширяют свой языковой кругозор (Vitsou M. et al., 2021). В результате серии исследований учеными было показано, что создание теплой и гостеприимной обстановки (в т.ч. посредством театральной деятельности) имеет решающее значение в работе с детьми-мигрантами и их адаптации к новым социокультурным условиям.

В последние годы в разных странах Европы было реализовано множество образовательных проектов, основанных на принципах театральной педагогики (REACT¹, Cantieri Meticci², the Acting project³, Literacy through Drama⁴). Одной из

¹ URL: <https://culture.ec.europa.eu/news/react-community-theatre-setting-the-stage-for-refugee-integration>.

² URL: https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/cantieri-meticci-refugee-theatre-company_en.

³ URL: <https://globalcompactrefugees.org/article/acting-project-theatre-and-refugee-integration-greece>.

⁴ Vitsou M., et al. (2019). Drama pedagogy for refugee children: a means for empowerment and communication. *Babylonia*, 3, 44–49.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

таких масштабных международных инициатив стал проект *Refugees Wellschool (Psychosocial support for adolescent refugees and migrants in schools)*, объединивший педагогов из Дании, Великобритании, Бельгии, Швеции и Норвегии. Среди прочих технологий программа занятий с детьми и подростками-мигрантами включала в себя Театр плюрализма (*Plurality theatre*) – серию семинаров по творческому самовыражению, главной задачей которых стала адаптация обучающихся к новой среде. Занятия были направлены на снижение стресса, вызванного потерями, связанными с миграцией, смягчение межличностных и межгрупповых конфликтов, повышение личной и коллективной самооценки обучающихся.

В 2007 г. в Канаде стартовала 9-недельная школьная программа драматерапии для подростков-иммигрантов и беженцев (*Pilot Study Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents*, 2007). Основной целью программы стало предотвращение эмоциональных и поведенческих проблем обучающихся и повышение их успеваемости в школе. В ходе исследования было показано, что театральные мастер-классы значительно снижают общее восприятие подростками симптомов травмы и уменьшают их негативное влияние на дружеские отношения, домашнюю жизнь и досуг. При этом успеваемость подростков-иммигрантов и беженцев в ходе проекта существенно улучшилась по такому предмету, как математика (по сравнению с показателями их сверстников из контрольных групп). Таким образом, программа показала эффективность применения театральных практик в работе с подростками, которые подверглись различным формам невзгод, среди которых война и насилие (Rousseau, et al., 2007).

Во время театральных занятий в рамках проекта *Literacy through Drama* (Vitsou et al., 2019) 20 детей из Сирии в возрасте от 6 до 12 лет получили опыт участия в театральной деятельности, направленной на улучшение коммуникации со сверстниками и преподавателями. Участники программы улучшили свои навыки аудирования (следование инструкциям, развитие фонематической осведомленности и понимание новых слов и фраз), разработали стратегии интерпретации новых слов (использование невербального языка и перевод на другой язык), а также развили способности к рассказыванию историй с помощью драмы (Vitsou et al., 2021).

Интересно, что, помимо технологии обучения, театральная деятельность может стать также методом исследования проблем мигрантов, средством выявления потенциальных рисков в поликультурной среде. Так, например, в 2010–2012 гг. в Великобритании в рамках проекта «Дети-мигранты без документов» (*Undocumented Migrant Children in the UK*), силами преподавателей из Оксфорда были разработаны образовательные ресурсы и семинары, в которых театральная деятельность использовалась как основная форма общения и взаимодействия со школьниками на тему нелегальной иммиграции. В фокусе исследования находилось влияние иммиграционного статуса на повседневную жизнь детей-мигрантов. Так, на основе интервью с мигрантами компания *Ice & Fire* поставила в трех школах оригинальные представления, сценарии которых были написаны при участии детей и подростков¹.

Интересно, что все большей востребованностью пользуются образовательные программы для учителей, психологов и социальных работников, практикующих дрампедагогику. Так, например, программа *Erasmus Creative drama applications in integration of children and adolescent migrant*» фокусируется на:

¹ URL: <https://www.socsci.ox.ac.uk/exploring-migration-research-and-drama-in-schools>

- применении театральных методов для интеграции мигрантов в школе, в том числе для повышения привязанности к школе;
- действиях и практиках при работе с учащимися, испытывающим трудности с социальной адаптацией;
- развитии творческих способностей и воображения;
- улучшении навыков независимого мышления и принятия решений;
- улучшении навыков коммуникации;
- распознавании и выражении эмоций;
- повышении социальной осведомленности и улучшении навыка решения проблем.

В целом среди драматических практик в работе с обучающимися-мигрантами за рубежом лидирует такое направление, как прикладной театр (*applied theater*). Прикладной театр – это педагогическая технология, основанная на театральных методиках и эстетических принципах, которая используется для выявления/изучения социальных, экзистенциальных, психологических и культурных проблем маргинализированных групп (беженцы, мигранты, наркоманы и др.) в социально-политическом контексте. Целью прикладного театра является стремление вызвать перемены путем обсуждения и открытой дискуссии на тему острых социальных и политических проблем. Таким образом, практики прикладного театра влияют как на участников, готовивших спектакль, так и на зрителей, выполняя роль учебного пособия или руководства к действию. Режиссеры, педагоги, социальные работники, которые обращаются к практикам прикладного театра, часто действуют с особым намерением разрушить доминирующие социальные нарративы, где драма становится местом для изучения этических пробелов.

Прикладной театр является зонтичным термином, объединяющим различные направления театральных практик. В работе с мигрантами за рубежом зарекомендовали себя такие его формы как *Play-back Theatre* (плейбек-театр) и *Theatre of the Oppressed* (театр угнетенных), основанный на театральной концепции А. Боалы (прежде всего такая его разновидность, как *Forum Theater* – форумный театр).

В российской практике работа с детьми-мигрантами средствами театральной деятельности остается практически неразработанной областью. Прежде всего необходимо отметить, что, если в западноевропейских странах миграция связана с войнами, вооруженными конфликтами и экономическими кризисами в странах происхождения мигрантов, то в России иммиграция является, в первую очередь, трудовой. В связи с этим, по мнению М. Симона, «мигранты на российской театральной сцене в подавляющем большинстве случаев выступают пассивными объектами репрезентации, а не субъектами художественного высказывания» (Симон, 2020).

Попытка системно подойти к применению театральной деятельности как средства формирования метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у обучающихся подросткового возраста была предпринята сотрудниками Московского государственного психолого-педагогического университета в 2019–2022 гг. На протяжении четырех лет проектной группой Центра междисциплинарных исследований современного детства под руководством О.В. Рубцовой проводилась серия исследований, в результате которых была разработана оригинальная модель организации театральной деятельности с участием подростков (Рубцова, 2020; Рубцова, 2021; Посакалова, Соловьева, 2021; Соловьева, Посакалова, 2021; Рубцова et al., 2022). В рамках модели театр выступает как особая форма экспериментирования с социальными и психологическими объектами (ролями, позициями, отношениями).

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

Предполагается, что в таком театре подростки не только разыгрывают роли по предложенному сценарию, но и участвуют в комплексе деятельности, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки. Важной составляющей театральной деятельности является работа с цифровыми технологиями, включая съемку видеосюжетов, которые затем используются в постановке. Предложенная модель театральной деятельности позволяет строить «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) подростков за счет ролевого экспериментирования и моделирования совместной (групповой) работы, в условиях которой подростки не только осваивают предметное содержание, но также приобретают метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты в соответствии с ФГОС.

В ходе апробации модели проектной группой ЦМИСД были сформулированы основные принципы организации школьного театра как деятельности технологии обучения и воспитания (Рубцова, 2020; Рубцова, 2021). В частности, было показано, что при организации театральной деятельности в работе с подростками важно, чтобы:

- учитель был готов выступать в качестве «со-участника» деятельности, вовлекающего подростков в новые для них формы взаимодействия;
- акцент был сделан не столько на конечном продукте (постановке как таковой), сколько на процессе его создания;
- в ходе работы над постановкой подростки имели возможность постоянно меняться ролями и позициями, переключаться с одного вида деятельности на другой;
- театральная деятельность воспринималась подростками как безопасное пространство, где они могут чувствовать себя свободно, экспериментировать и пробовать собственные силы;
- в рамках театральной деятельности регулярно проводились рефлексивные сессии, в ходе которых подростки имели возможность обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и оценить качество проделанной работы.

Разработанная модель была реализована на базе нескольких школ Москвы и Московской области. Интересен опыт апробации модели на базе Гимназии «Школа № 1576» г. Москвы, где обучались в т.ч. дети-мигранты.

Запрос со стороны школы включал повышение:

- уровня учебной мотивации после дистанционного обучения;
- интереса обучающихся к русской литературе, к литературному творчеству;
- сплоченности класса.

Цели реализации проекта на данной площадке:

- мотивационная (повышение учебной мотивации);
- образовательная (развитие познавательных УУД, развитие коммуникативных УУД);
- развивающая и воспитательная (развитие рефлексии, эмпатии, формирование навыков командной работы).

Участниками проекта выступили ученики 7-го «М» класса (28 чел.); в контрольную группу вошли ученики 7-го «Л» класса (27 чел.). Работа в школе проводилась с февраля по май 2021 г. (общее количество занятий – 20 по 45 минут).

Основные виды совместной работы на занятиях включали: проигрывание отдельных сценок из произведений, групповые дискуссии, совместную работу по реконструкции событий рассказов, просмотр экранизации прочитанного с дальнейшим анализом приемов представления образов персонажей, а также сочинение альтер-

нативных концовок для обсуждаемых литературных произведений. С участием подростков был поставлен спектакль «Величие русского слова», в основу которого легли три рассказа из школьной программы 7-го класса по литературе: «Размазня» А.П. Чехова, «Горе» М.М. Зощенко, «Юшка». А.П. Платонова, а также сочинения Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном».

Основные сложности и препятствия в реализации проекта включали:

- недостаток предварительной информации о подростках и их индивидуальных особенностях;
- отсутствие обратной связи от учеников;
- крайне слабая мотивация у обучающихся, связанная в т.ч. с травмированностью отдельных подростков длительным онлайн-обучением в период пандемии COVID-19;
- настороженность в отношении новых взрослых, участвующих в учебном процессе, неготовность идти на контакт;
- нежелание выполнять домашние задания, отрицание непривычных видов работы.

В целом учеников класса, участвовавших в проекте, отличала низкая успеваемость, низкая познавательная активность, замкнутость, крайне низкая мотивация к учебной деятельности, неумение работать в команде, сложности как в межличностном общении, так и в коммуникации со школьным психологом и педагогами. Перечисленные проблемы ухудшились в условиях дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Большинство подростков из класса не имели опыта участия в театральной деятельности, некоторые из них никогда не были в театре. Подавляющее большинство учеников не интересовались литературой, для них было крайне непривычно работать в группах, на первых занятиях они отказывались вступать в коммуникацию, многие демонстративно отказывались участвовать в проекте или постоянно отвлекались на гаджеты. Некоторые дети из класса состояли на внутреннем учете в школе из-за неадекватного или агрессивного поведения. В классе обучались дети разных культур, испытывавшие сложности, в частности, по таким предметам, как русский язык и литература.

Особый интерес представляют кейсы подростков-мигрантов Ав. и Роз., испытывавших сложности в обучении.

По мнению школьного психолога Н.Я. Агеева, сопровождавшего участников проекта, подростки Аф. и Роз. испытывали схожие проблемы, хотя их внешние проявления существенно различались. Общая проблема подростков – сложности в социализации, проблемы с коммуникацией и «встраивании» в систему класса.

Роз. отличалась скромным и тихим поведением, стремлением не привлекать внимания педагогов и психологов. Девочка практически не взаимодействовала ни с кем из сверстников, при этом она не нарушала школьную дисциплину, была как бы невидимкой и в какой-то степени «удобной» для школы. Роз. общалась только с одной девочкой из класса. Подруги держались обособленно, на занятиях по театру они тихо перешептывались, на вопросы о том, хотели бы они что-то добавить, высказаться, взяться за роль или выступить перед классом, девочки всегда отвечали – ничего. На прямые вопросы Роз. обычно отвечала «не знаю» или «мне трудно ответить», пожимала плечами или застенчиво улыбалась, всегда говорила тихо и спокойно. По мнению художественного руководителя проектной группы ЦМИСД А.Г. Соловьевой, «Роз. хотела заявить о себе, она ждала личного приглашения и особого внимания,

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

хотела, чтобы ее просили, уговаривали принять участие в проекте. Такие дети хотя бы участвовать в театральной деятельности, но не могут сказать об этом напрямую». По мнению психолога Агеева, Роз. практически не участвовала в проекте, «так как ей сложно выйти из зоны комфорта с подружкой, она участвовала лишь в некоторых групповых обсуждениях, но дальше «не сдвинулась».

Аф., напротив, привлекал к себе внимание, хулиганил, вступал с педагогами в споры, срывал уроки. Подросток стоял на внутреннем учете в школе, требовал участия психолога в разрешении конфликтов. Изначально ему так же, как и Роз., не удалось влиться в коллектив класса, основной коллектив его не принял, а приняли только маргинальные ребята, с которыми они объединились и стали вместе «шкодить и шалить на уроках».

На занятиях по театру, по мнению Соловьевой, Аф. «хотел влиться в коллектив, доказав свою значимость. Мальчик старался быть в центре происходящего, постоянно брал на себя инициативу, выкрикивал ответы (часто невпопад), его поведение выглядело вызывающим, а действия не отвечали требованиям задания. В то же время в рамках проекта за активную позицию и участие он получал одобрение педагогов, положительный отклик со стороны психолога – его хвалили и принимали, чего, по всей видимости, не происходило на обычных уроках. В ходе реализации проекта у мальчика сложились доверительные отношения со школьным психологом, он стал легче и охотнее обсуждать свое поведение. У него появилось осознание проступков, вызывающего поведения, ему стало проще вместе с психологом обсуждать, что случилось, и совместно находить выход из ситуации. При этом школьный психолог отметил, что «у Аф. развились рефлексивные навыки»: он начал сам больше и четче объяснять, что и как произошло, почему что-то случилось и как он себя при этом чувствовал. По мнению Агеева, главным результатом участия в проекте стало то, что Аф. оказался перед выбором – продолжать некорректно вести себя с учителями, будучи поощряемым маргинальными ребятами из класса, или, наоборот, проявить себя положительно, начать прислушиваться к учителям, все более уверенно и «без оглядки» проявлять свои таланты. Через год после завершения проекта школьный психолог прокомментировал долгосрочные результаты участия Аф. в театральной деятельности. В частности, он высказал мнение, что Аф. сделал выбор в пользу второго пути, постепенно осознавая значимость адекватной коммуникации и ценность образования.

Помимо анализа экспертного мнения педагогов и психолога, проектной группой ЦМИСД было проведено входное и выходное тестирование участников проекта и подростков из контрольных групп. В частности, была проведена диагностика в области метакогнитивной включенности в деятельность (Опросник МАИ Г. Шпроу, Р. Деннисон в адаптации Карпова А.В. и Скитяевой И.М. – Карпов, Скитяева, 2005). Полученные данные показывают развитие метакогнитивных умений (*metacognitive skills*), что подтверждает улучшение метапредметных образовательных результатов, включая навыки анализа задания, планирования, контроля и мониторинга, проверки правильности выполнения задания, оценки проделанной работы и подведение итогов. Все перечисленные компоненты метапредметных результатов входят в состав познавательных и регулятивных универсальных учебных действий согласно ФГОС ООО (ФГОС ООО, Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287). Результаты тестирования Аф. демонстрируют улучшение практически всех компонентов ме-

таконгитивных процессов, что лишний раз подтверждает эффективность театральной деятельности как педагогической технологии (Edossa et al., 2019; Soto et al., 2022).

У Роз., которая в отличие от Аф. была слабо вовлечена в проект и не участвовала в финальной постановке спектакля, подобного развития зафиксировано не было, большинство показателей остались без изменений.

В целом данные, полученные в рамках проекта, свидетельствуют о широких возможностях применения театральной деятельности в работе с подростками-мигрантами.

Ключевую роль в организации театральной деятельности в практике школы играет учитель. В этой связи учителям необходимо повышать свою квалификацию, обучаясь новым методам театрализации / драматизации образовательного процесса. Очень важно, чтобы в условиях учебной деятельности учитель был готов:

- регулярно пересматривать и перерабатывать учебный план, адаптировать предметное содержание под требования театральных практик;
- отбирать конкретные практики и приемы театрализации образовательного процесса с учетом различных образовательных, развивающих и воспитательных задач;
- создавать благоприятную творческую атмосферу, в которой обучающиеся не боялись бы проявлять инициативу, экспериментировать, выражать собственное мнение;
- воздерживаться от жесткой критики и оценки обучающихся;
- выступать в качестве «со-участника» деятельности, включаясь в процесс работы над постановкой как бы на равных с обучающимися;
- использовать новые методы и приемы работы, а также новые способы оценивания обучающихся.

В целом, главная задача учителя – принять на себя роль фасилитатора, вовлекающего учащихся в новые виды деятельности и помогающего эффективно организовать их взаимодействие в рамках этой деятельности. Кроме того, в задачи учителя входит организация регулярных рефлексивных сессий, в ходе которых подростки могут обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и оценить качество проделанной работы.

По итогам апробации важно дополнить рекомендации. Театральная деятельность может использоваться на всех ступенях образования, причем она эффективна также и для обучающихся начальной школы.

Для обучающихся начальной школы для театральной постановки можно использовать народные сказки, как русские, так и сказки различных народов, в том числе народов тех стран, где ранее проживали несовершеннолетние иностранные граждане.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Нобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики у несовершеннолетних иностранных граждан было отмечено значимое повышение уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологиче-

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

ского благополучия: от 3,44 к 3,60 $p < 0,01$; Шкала психологического благополучия Уоррик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p < 0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p < 0,01$ и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p < 0,05$).

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.
3. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт. Современная зарубежная психология, 2021. 10(2). С. 96–104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210.
4. Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театральная деятельность как средство развития рефлексии у учащихся подросткового возраста. XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 603–608.
5. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева Т.А. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов. Психологическая наука и образование, 2022. 27 (1). С. 52–64. DOI: 10.17759/pse.2022270105.
6. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования. Психологическая наука и образование, 2020. 25 (6). С. 144–156. DOI: 10.17759/pse.2020250612.
7. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития. Культурно-историческая психология, 2021. 17 (2). С. 105–113. DOI: 10.17759/chp.2021170210.
8. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования. Культурно-историческая психология, 2020. 16 (2). С. 69–77. DOI: 10.17759/chp.2020160209.
9. Симон М. Инсценируя городское разнообразие: мигранты на театральных сценах Берлина и Москвы. Laboratorium: журнал социальных исследований, 2020. 12 (1). С. 15–47. DOI: 10.25285/2078-1938-2020-12-1-15-47.
10. Соловьева А.Г., Посакалова Т.А. Применение театральной деятельности в образовательных и воспитательных целях: опыт эмпирического исследования с участием подростков. XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 648–653.
11. Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
12. Belhadj Kouider, E., Koglin, U., Petermann F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. European Child & Adolescent Psychiatry, 23 (6): pp. 373–391. doi: 10.1007/s00787-013-0485-8.
13. Edossa, A.K., Neuenhaus, N., Artelt, K., Lingel, K., Schneider, W. (2019). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. European Journal of Psychology of Education, 34 (2), pp. 397–416. DOI: 10.1007/s10212-018-0393-x.

14. Galazka, A. (2017). Drama in education for sustainable development. 11th International Technology, Education and Development Conference (Spain, Valencia, 6-8 March, 2017). Spain, Valencia, pp. 7086–7093. DOI: 10.21125/inted.2017.1643.
15. Hallgren, E., Österlind, E. (2019). Process drama in civic education: balancing student input and learning outcomes in a playful format. *Education Sciences*, 9 (3): 231. DOI: 10.3390/educsci9030231.
16. Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: an evidence-based selection. *Frontiers in education*, 4, URL=<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00113>. DOI: 10.3389 / feduc. 2019.00113.
17. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// *Journal of the American Society of trainings directors*, 13, 21–26.1959.
18. Nelson, B. (2010). *Applied theatre: international case studies and challenges for practice*. ed. by Prendergast, M., Saxto, J. Intellect Ltd, 2010. 224 p.
19. Rousseau, C., Moran, A., Bourassa, D., Lacroix, L., Rojas, M.V., Alain, N., Benoit, M., Gauthier, M. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents. Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12 (3): pp. 451–465. DOI: 10.1177/1359104507078477.
20. Soto, C., Gutierrez de Blume A.P., Rebollo, V., Gutiérrez F., Palma, D., Rodríguez, F. (2022). Metacognitive monitoring skills of reading comprehension and writing between proficient and poor readers. *Metacognition Learning*. DOI: 10.1007/s11409-022-09317-8.
21. Vitsou, M., Papadopoulou, M. (2019). Drama pedagogy for refugee children: a means for empowerment and communication. *Babylonia*, 3, pp. 44–49.
22. Vitsou, M., Vitsou, M., Papadopoulou, M. (2021). Getting them back to class: a project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario Journal*, 14 (2), pp. 42–59/ DOI: 10.33178/scenario.14.2.

4.3.4 Креативные коммуникативные технологии в развитии ценностей культуры мира

А.В. Воронкова, О.Е. Хухлаев

Развитие ценностей культуры мира и межкультурного взаимопонимания в подростковом возрасте сопряжено со значительными трудностями. Одна из них заключается в том, что дети с меньшей выраженностью неприязни к другим культурам наиболее восприимчивы к социальному влиянию в области снижения предубежденности. Напротив, предубежденные учащиеся с недоверием относятся к любым попыткам поколебать их уже сложившиеся стойкие неприязненные убеждения. Педагогу необходимо искать формы и методы обучения, способствующие вовлеченности учащихся, что позволит задействовать и тех школьников, для кого межкультурное взаимопонимание не является ценностью по умолчанию.

В этой связи представляется важным подход к обучению с позиций т.н. эдьютейнмента, когда педагог использует контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий (Гнатюк, 2012). В рамках данного подхода более эффективно происходит целенаправленное последовательное освоение учеником передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности и формирование на этой основе собственного творческого опыта: знаний, умений и навыков (Иновкина, 2008). В целом эдьютейнмент – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение. Смысл этой технологии в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях (Кобзева, 2012).

Один из вариантов такого подхода заключается в использовании креативных коммуникационных технологий, в основе которых лежит работа с широко известным популярным жанром визуального искусства – комиксом. Комиксы обеспечивают повествовательный опыт для студентов, они следят за началом и концом истории, сюжетом, персонажами, временем и обстановкой, выстраивая последовательность. Изображения поддерживают текст и дают учащимся важные контекстуальные подсказки к значению изучаемого материала. Комиксы выступают в качестве подспорья для понимания студентов. Stephen Cary в книге «Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom» отмечает, что комиксы мотивируют неохотных читателей. «Они вовлекают студентов в литературный формат, который является их собственным. Комиксы говорят со студентами так, как они понимают, и идентифицируют себя с ними. Комиксы дают студентам возможность читать материал, который: сочетает изображения с текстом, использует сатиру, символизм, точку зрения, драму, каламбур и юмор способами, которые невозможно описать только текстом» (цит. по: Авдеева, Высокос, Зыкова, 2020).

Современные исследования показывают, что комикс как наглядное средство обучения является эффективным, помогая делать процесс обучения результативным и осмысленным. Использование такой наглядности позволяет познакомить учащихся с комиксами, научить их читать и видеть суть проблемы, развивать логическое и образное мышление, самостоятельность и мотивацию к учению (Андреева, Спатаев, 2019). Работа с комиксами предоставляет учащимся новые возможности и во-

влекает их в изучение окружающей среды, в которой они находятся, и готовят их к будущему (Авдеева, Высокос, Зыкова, 2020).

Отмечается большой потенциал в направленном использовании рисованных историй (комиксов) в школе на занятиях, требующих включенности в процесс, направленных на развитие эмпатии и рефлексии, критического мышления, таких как естествознание, история и др. (Воронкова, 2016).

Работа с комиксами способствует активации творческого потенциала ребенка, экономична в реализации, не требует знания языка, развивает умение писать и читать, умение рассказывать по картинке, помогает услышать другого, несмотря на языковые и культурные барьеры. В частности, такой подход помогает детям мигрантов рассказать свою историю в удобной для них форме, не требующей знания языка (в отличие от сочинения), и быть услышанными. Визуальные истории детей-мигрантов, в свою очередь, помогают принимающей стороне лучше понять новоприбывших.

Представляем описание нескольких форм активностей, которые можно использовать в поликультурном классе, где учатся дети иностранных граждан.

Методы, подходящие для работы с детьми 5–12 лет с миграционной историей

а) «Два героя»

Активность проводится в паре или индивидуально.

Вначале лист бумаги А4 складываем пополам, рисуем двух абсолютно разных персонажей (например: круглый – квадратный, лохматый с бородой – лысый и др.). Даем имя, возраст, определяем: что он любит, какой он?

Далее представляем свои персонажи другим участникам.

Делим лист бумаги А4 на 6 клеточек и рисуем свою историю (ведущий может заранее подготовить такой шаблон). Один из детей может быть сценаристом (придумывать историю), а второй – художником, который историю иллюстрирует. При этом 3–4-й кадры комикса посвящены конфликту, 5–6-й – неожиданной концовке.

Следует подчеркнуть, что ведущие не берут на себя анализ рисунков, они могут лишь деликатно выступить посредниками между детьми.

Младшим школьникам, которые еще плохо пишут и читают, приятно будет увидеть свой комикс в виде книжки. Полезно разрезать комикс на кадры и вместе с взрослым наклеить их в правильном порядке в самодельную книгу (лист бумаги А4 складывается в книгу из 8 страниц¹). К книге можно сделать обложку. Ведущий пишет название книги и имя ее автора (авторов), а ребенок переписывает своей рукой на обложку и украшает рисунками.

Рукотворная «книга», которую ребенок сделал своими руками, помогает ему почувствовать себя сопричастным к книжной культуре и мотивирует на чтение. Самодельные книги можно разложить на столе и организовать книжный клуб для взрослых.

б) «Комикс-пазл»

Комиксы из 4 и 6 картинок (из интернета², из книг, подходящих по возрасту) разрезаются на кадры. Каждая группа должна сложить кадры по порядку и рассказать историю.

¹ Видеоинструкция по данной ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=sDdTdyzueDU> (на англ. яз.).

² Например, www.finnougriccomics.com.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

Упражнение помогает развивать логическое мышление, составлять рассказ по картинкам, рассказывать устно на родном или на русском языке историю. Ведущий только слушает и поощряет, может задавать наводящие вопросы.

Комикс можно превратить в мультфильм, записав голос детей на телефон и наложив его на картинки в любом видеоредакторе. В качестве примера можно ознакомиться с видеокмиксом «Родная земля»¹, подготовленному в рамках проекта «Живой язык» в Карелии.

в) «Комикс-перевод»

Подготовка: скачать комиксы из 4 кадров², в программе фоторедактор удалить текст в babble. Далее распечатать в формате А4.

Перед началом работы показать детям разницу между баблами речи в комиксах и облачками мысли (если в комиксе это есть). Нужно попросить детей писать понятными печатными буквами, чтобы другие дети могли это прочитать. Вместо слов можно использовать картинки и символы!

После подготовки дети в группе из двух человек сами придумывают и вписывают реплики в баблы на родном или русском языке.

Методы, подходящие для работы с подростками с миграционной историей

Рекомендуется использовать техники, описанные в пособии «Комиксы из разных стран за респект и уважуху. Как работать с комиксами проекта «Респект 2.0»³. Это такие техники, как «Моя жизнь» (стр. 35), «Я и Он» (стр. 36), «Ссора» (стр. 37).

а) Техника «Жизнь другого»

Для нее используются 2 листа с шаблоном комикса из 6 кадров.

Подросткам демонстрируется фотография человека – представителя социальной группы, по отношению к которой у учащихся класса присутствуют негативные стереотипы и предрассудки.

Классу предлагается подумать: сколько человеку лет? Откуда он приехал? Чем занимается / зарабатывает на жизнь?

Класс делится на группы по два человека (одна парта). Каждая получает фотографию и мини-сценарий комикса из 6 картинок:

1. Жил-был ... (имя, возраст, страна – все, что учащиеся считают важным).
2. Его родители.
3. Его друзья.
4. Его мечты.
5. Его страхи.
6. «И вот однажды...»

После подготовки картинок с 1-й по 5-ю листок с комиксом передается другой группе, та в пустой клетке рисует, что происходит.

Затем листок возвращается авторам. Мини-группа готовит продолжение комикса еще на 3–6 кадров с целью показать, как их герой справляется с данной ситуацией, что и как может ему помочь.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=twa96P6cnHA>.

² www.finnougriccomics.com.

³ Скачать по ссылке <http://respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf>.

В конце занятия группы представляют свои истории, ведущий отмечает интересные моменты в развитии сюжета. Можно рассказать и реальную историю человека на фотографии, если она известна.

б) Коллаборативный комикс-проект «Что они должны обо мне / о нас знать?»

Одной из наиболее эффективных технологий, позволяющих включить ребенка в широкий социум, является коллаборативное, или совместное, обучение. Это термин, объединяющий множество образовательных подходов, предполагающих совместные интеллектуальные усилия учащихся, объединенных в группы по 2 или более человек для поиска объяснения, решений и создания образовательного продукта (Barkley E., Major C., Cross, 2014). Однако если на первый план выходит именно сотрудничество, в этом случае учебная задача становится второстепенной. Основная цель такого подхода – создание пространства для коммуникации детей из разных культурных и социальных групп.

Данная работа может быть как групповой (включая весь класс, в котором учится ребенок, возвращенный из зоны боевых действий), а может – индивидуальной. Опишем индивидуальный вариант.

Педагог (с помощью коллег и знакомых) ищет специалистов, которые помогли бы ему выйти на нескольких детей, проживающих в других регионах России, нежели его подопечный ребенок, желательно примерно того же возраста. Этим специалистам нужно получить согласие от участников проекта знакомства детей из разных регионов страны. Проекту можно дать красивое, интересное название.

В самом начале можно найти одного ребенка и осуществлять парную коллаборацию. Затем к этому проекту могут присоединяться дети из других регионов. При групповых проектах рекомендуется начинать с парной коллаборации (например, Махачкала – Москва).

Затем каждый из детей под руководством курирующего специалиста рисует классический комикс из 6 последовательных картинок на тему: «Что школьники из других регионов страны должны бы про меня знать?». Технологию работы с комиксами можно изучить по соответствующему пособию (Комиксы..., 2015). В случае работы с целым классом комиксы можно рисовать в мини-группах по 2–4 ребенка.

После завершения подготовки к работе можно предложить ребенку подготовить видеопрезентацию своего комикса или рассказ о нем.

После завершения работы комикс и сопутствующие видеоматериалы (если имеются) в электронном виде передаются коллегам по проекту из других регионов. После завершения обмена каждый специалист показывает своему подопечному комиксы детей из других регионов (и их презентации, при наличии).

Основные вопросы для обсуждения:

- Что тебя удивило, заинтересовало?
- В чем ты видишь схожесть между автором комикса и тобой?
- Что тебе хотелось бы сказать автору комикса? О чем спросить?

После ознакомления с комиксами других детей ребенку предлагается написать ответ, так же в виде комикса. Далее процедура повторяется, при желании детей – неоднократно.

Завершиться проект может онлайн-встречей, где будут показаны комиксы, нарисованные за время реализации проекта, проведено личное знакомство детей в игро-

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

вой и занимательной форме. Самое важное – это установление личного контакта. При появлении желания к личному взаимодействию с ребенком из другого региона страны следует максимально это поощрять.

Путешествия комиксов

Существуют большие ресурсы использования комикса как публичной социальной практики. Например, выставка комиксов, нарисованных в разных регионах России на национальных языках (проект «Живой язык»), курсировала по университетам Москвы, Санкт-Петербурга, книжным ярмаркам, фестивалям комиксов в России и Финляндии. Таким образом читатели знакомились с географией, историей, мифологией, языками и алфавитами регионов.

В Финляндии активисты, помогающие беженцам, в 2015–2019 гг. проводили серию комикс-мастер-классов для беженцев из стран Ближнего Востока (с переводом на арабский). Личные истории, полученные на мастер-классах, были показаны в форме живой выставки на площади перед центральным вокзалом Хельсинки и в художественных галереях страны. Во время показа живой выставки ведущие и авторы комиксов держали в руках работы на листах формата А3, и любой прохожий мог прочитать историю. Такие выставки делают личную историю меньшинства видимой большинству и помогают установить живой диалог между непересекающимися социальными слоями общества. Визуальный нарратив также более понятен, чем просто текст; кроме того, он снижает значимость языковых барьеров.

Ресурсы для овладения технологией

В интернете представлено множество ресурсов, которые могут помочь педагогу овладеть данной технологией. Представляем некоторые из них.

Название	Ссылка
Инструкции по рисованию комиксов	http://finnougricomics.com/ru/materials/template.php
Видеоурок «Все секреты комиксостроения»	https://www.youtube.com/watch?v=MJgVLeebUGQ
Мастер-класс по социальным комиксам для подростков	https://www.youtube.com/watch?v=fouTWw687yk
Презентация «Визуальная коммуникация и комиксы»	https://www.youtube.com/watch?v=OCb1B8iAAA
Комиксы из разных стран за уважение и уважение. Как работать с комиксами проекта «Ресpekt 2.0». Методическое пособие	http://respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf
Комиксы на миграционную тематику на финском языке	https://www.migrationcomics.fi/index.php/sarjakuvanovella
Проект «Финно-угорские комиксы»	http://finnougricomics.com/ru/
Семинар для беженцев «Мой первый комикс» (на англ. яз.)	https://trilecgarcia.com/comicworkshop

Литература

1. Авдеева Т.И., Высокос М.И., Зыкова С.И. Комикс как современная технология обучения // Современное педагогическое образование, 2020. – № 3. – С. 64–68.
2. Андреева Е.Е., Спатаев Д.С. Особенности комикса как наглядного средства обучения // Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе: сборник статей X Уральского демографического форума: в 2 т. – Том II. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2019. – С. 271–276.
3. Воронкова А.А. Изменение представлений «о другом» посредством использования рисованных историй в профилактических проектах образовательных учреждений: Вып. квалификац. работа: Магист. дис.: Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». / Моск. гос. психолого-пед. ун-т. – М., 2018. – 71 с. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?abs>.
4. Воронкова А.А. Комиксы и социальная тематика: Опыт работы в школах, колледжах, закрытых образовательных заведениях. Изотекст: Сборник материалов конференции исследователей комиксов 19–20 мая 2016 г. / Рос. гос. б-ка для молодежи. Сост. А.И. Кунин, Ю.А. Магера. — М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2016. – 118 с. Источник: https://psychlib.ru/resource/pdf/studentwork/VoronkovaAA_2018/VoronkovaAA_5.pdf#page=5.
5. Гнатюк М.Л. Основы теории коммуникации. – М., 2012
6. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество : модульно-кодое учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / М.М. Зиновкина. – М.: Изд-во МГИУ, 2008. — 257 с. : ил., табл.; 20 см. ISBN 978-5-2760-1295-7
7. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения. Ярославский педагогический вестник. 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки).
8. Комиксы из разных стран за респект и уважуху. Как работать с комиксами проекта «Респект 2.0». Методическое пособие для преподавателей и просветителей. – Издание второе, исправленное и переработанное. – Воронеж, 2015 г. – 52 с. <http://www.respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf>.
9. Barkley E., Major C., Cross K. P. Collaborative learning Techniques: A Resource for College Faculty / E. Barkley, C. Major, K. Cross. – 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. – 448 p.

4.3.5. Школьная служба примирения как средство предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов

А.Ю. Коновалов

Детско-взрослая команда

Школьная служба примирения – оформленная детско-взрослая команда, которая реализует в образовательной организации восстановительный подход к конфликтам, а также к правонарушениям несовершеннолетних. В службу примирения обязательно входят взрослые обученные специалисты (кураторы / руководители службы примирения) и, как правило, школьники – юные волонтеры службы.

Деятельность службы примирения не является психологической, социально-педагогической, правозащитной, административной или дисциплинирующей, это не «совет профилактики» и не «комиссия по урегулированию споров». Служба примирения имеет собственные принципы, методы, технологию и приемы, хотя, конечно, ее работа соприкасается с деятельностью других специалистов, включаясь в общую систему школы и образовательного процесса.

Деятельность служб примирения рассмотрена в следующих правовых документах:

1. «Методические рекомендации по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций», разосланные письмом Минобрнауки РФ № 07-7657 от 26.12.2017.
2. «О методических рекомендациях, содержащих порядок действий органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних с использованием восстановительного подхода в случаях отказа родителей от предлагаемых мероприятий в рамках проводимой индивидуальной профилактической работы», разосланные письмом Министерства просвещения РФ № 07-8344 от 29 ноября 2019 года.
3. «Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», разосланные письмом Министерства просвещения РФ № ДГ-375/07 от 28.04.2020, где указаны обе модели (школьные службы примирения и службы школьной медиации).
4. «Методические рекомендации по организации профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к совершению противоправных деяний, в организациях социального обслуживания», разосланные письмом Минтруда России от 12.04.2022 № 26-6/10/В-4751.

Специалист службы примирения (ведущий восстановительных программ) умеет:

- выстроить доверительный контакт с любым, в том числе эмоционально напряженным человеком;
- организовать со сторонами конфликта рефлексию ситуации;
- помочь людям занять ответственную позицию, поддержать их вклад в решение проблемы;
- организовать коммуникацию в сложной, напряженной ситуации (где много участников);

- обеспечить ясность и конкретность результатов и договоренностей;
- включить ресурс близких и уважаемых людей, сформировать сообщество.

Ведущий восстановительных программ уверен, что любой человек способен меняться к лучшему, причем без психологического давления, угроз, отвержения, травли, наказаний, манипуляций. Он верит, что, собравшись вместе, люди могут найти решение любой своей проблемы, и их собственное решение будет самым лучшим, поскольку реализуется по доброй воле.

Специалист службы примирения (ведущий восстановительных программ) предварительно готовит стороны конфликта к встрече и затем организует между ними переговоры, где они смогут сами прояснить свою ситуацию, разрешить ее, загладить причиненный вред (если он был), восстановить отношения и предпринять шаги по предупреждению подобного в будущем.

Нормально работающая (активная) служба примирения использует широкий спектр восстановительных программ:

- «Круг ответственности» – первичная профилактика, когда явного конфликта нет, но есть риск его возникновения в дальнейшем, например: с родителями первоклассников, или при слиянии двух классов в один, или с детьми и их родителями при переходе в среднюю школу и так далее, либо когда между школьниками и/или родителями класса существует напряженность.
- «Программа примирения» – урегулирование конфликтов между школьниками.
- «Восстановительная медиация» – урегулирование конфликтов между педагогами и родителями, а также между учащимися и педагогами.
- «Круг сообщества» – урегулирование групповых конфликтов в классе или внутри группы родителей класса через обращение к нравственным ценностям, достижение договоренности и понимания взаимной ответственности.
- «Семейный совет» – согласование позиций и интересов детей, родителей и педагогов по отношению к образовательному процессу, обеспечение большей включенности родителей и ответственного поведения детей — обычно с привлечением специалистов территориальной службы примирения.
- «Программа по заглаживанию вреда» – вторичная профилактика и работа с ситуациями драк, кражи, порчи имущества и пр. (в том числе по делам, переданным в КДНиЗП и суд).
- «Школьно-родительский совет» (в формате Круга) – работа со сложными многосторонними конфликтами между всеми участниками образовательного процесса (когда в конфликт так или иначе включены дети, родители, педагоги, администрация, органы управления образованием, СМИ и др.).
- Восстановительный подход к управлению дисциплиной в классе – для педагогов и классных руководителей.
- Восстановительный подход к управлению и развитию образовательной организации для администрации и управленческо-педагогической команды ОО – с привлечением специалистов территориальной службы примирения.

Также служба примирения проводит с учащимися тренинги и занятия по обучению конструктивным способам общения, способности принимать согласованные решения и сотрудничать на основе принципов восстановительного подхода – прежде всего через опыт решения реальных конфликтных ситуаций.

Подробнее про службы примирения и восстановительные практики можно узнать на сайтах: www.школьные-службы-примирения.рф, <https://forum.gppc.ru> и www.sprc.ru.

Уровни подростковых межэтнических конфликтов

Если в конфликте участвуют люди разных национальностей, это еще не делает его межнациональным. Поругаться, подражаться, совершить правонарушение или стать его жертвой могут подростки независимо от своей национальной или этнической принадлежности. Достаточно часто «обычный» конфликт между подростками разной национальности превращают в межэтнический сами участники, их окружение, а также СМИ. Этому может способствовать предыдущий негативный опыт участников конфликта, а также негативные образы, транслируемые СМИ, родителями, педагогами и пр. Таким образом, конфликт обретает межэтнический контекст, который влияет на участников в той или иной степени. Если говорить о школьных ситуациях, предлагаю рассмотреть три уровня «отягощенности» конфликта межэтническим контекстом.

Первый уровень. В обычном (бытовом) конфликте стороны оскорбляли друг друга и стали для оскорбления использовать признаки национальности (а могли бы цвет волос или любой другой признак). То есть участники не имеют ничего против конкретной национальности, а привлекли ее, чтобы сильнее уколоть друг друга.

В целом работа ведущего восстановительных программ или медиатора с таким конфликтом не сильно отличается от обычной работы. Медиатор на примирительной встрече способствует тому, чтобы была признана несправедливость оскорблений, принесены извинения (может быть, и взаимные) и стороны признали на встрече, что не имеют ничего против национальности другого.

Второй уровень. Участник конфликта чувствует себя пострадавшим от предыдущих столкновений (реальных или мнимых) с другой национальной группой и поэтому считает себя вправе «дать отпор» не только за конкретный конфликт, но и за предыдущие страдания. В этом случае он чувствует себя выразителем мнения своей этнической группы, ее представителем и выступает от ее лица против другой группы, чьего представителя он видит в своем противнике.

А) Усилия медиатора могут быть направлены на «отслаивание» позиции участников от мнения их референтной группы, с тем чтобы ограничиться обсуждением только их конфликта.

Б) Если же этническая идентичность сильно влияет на конфликт и принятые национальные традиции начинают определять способы реагирования, то с участниками (по отдельности) можно обсудить, какие традиции их народов способствуют примирению. Например, у народов Кавказа до сих пор развита традиция маслаата (маслихата), то есть примирение с помощью старейшин. Обычно опытный ведущий восстановительных программ знает традиции и может на них сослаться. Подробнее о традициях примирения можно посмотреть на сайте служб примирения здесь: <http://www.8-926-145-87-01.ru/метод/традиции-примирения>.

Третий уровень. Участники конфликта (один или несколько) являются членами групп, в которых уже сформировались определенные способы реагирования на межэтнические конфликты (месть, «стрелки», насилие и пр.). В этом случае участник конфликта не может принять на себя ответственность, поскольку жестко связан мнением группы, предписывающей его поведение и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Подросток не может пойти против мнения группы, поскольку

это сопряжено для него с риском мести со стороны других членов группы (националистические, некоторые религиозные группы и др.). Кроме того, в таких группах формируются искаженная картина мира и человеконенавистнические «ценности».

Могут быть использованы практики нарративной медиации (см. ниже), которые направлены на деконструкцию тех или иных культурных стереотипов. Также они могут помочь состояться новой идентичности подростка (с каким сообществом он себя ассоциирует, кто для него является значимой группой).

Возможно, понадобится найти и привлечь значимых для подростка людей, которым он доверяет, которых уважает и которые смогут с ним грамотно обсудить ценностные ориентиры. Часто служба примирения ищет и находит таких значимых людей, которых готовы услышать такие подростки. Подчеркну, что речь идет о работе с разными устойчивыми картинками мира, и простое обесценивание картины мира подростка или попытка напрямую воздействовать на него педагогическим внушением типа «запомни правильные установки» не приведет к изменению установок, а скорее всего нарушит доверие и не даст результата.

Конечно, должна быть обеспечена безопасность подростка (чтобы не допустить мести со стороны других членов группы за его «отступничество») и установления с ним в достаточной степени доверительных отношений.

Использование элементов нарративных практик

Некоторые ориентиры в работе с межэтническим конфликтом задают и нарративные практики. Одна из идей состоит в том, что в общественном сознании присутствуют дискурсы, то есть стойкие представления о том, что правильно и что неправильно и как человек должен себя вести в той или иной ситуации. Например, типичными дискурсами являются представления о роли женщины и роли мужчины (мужа и жены, родителей и детей и др.). Большую роль в формировании дискурсов, играют СМИ и родители.

Дискурсы формируют наше представление о том, как принято разрешать те или иные конфликты, и в каком-то смысле управляют нашим поведением и эмоциональными реакциями в конфликте.

Дискурсы, как правило, не осознаются и принимаются как само собой разумеющееся, в то время как у других людей могут быть другие дискурсы, и для них «само собой разумеющимся» будет совсем другое.

Часто в основе конфликта лежит именно непроясненность дискурсов или их столкновение. Поэтому медиатор может обсудить с участниками:

- какие представления (дискурсы) стоят за теми или иными их высказываниями;
- кто повлиял на формирование именно таких представлений;
- насколько эти дискурсы им понятны и близки, насколько конструктивны и как помогают разрешать сложные ситуации (где их границы и мешают ли они конструктивному решению)?

Для более подробного освоения работы с дискурсами в рамках нарративных практик можно обратиться к книге Дж. Монк, Д. Уинслед «Нарративная медиация» <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Нарративная-медиация.-Дж.Монк-Д.Уинслед1.pdf>.

Одно из важнейших качеств медиатора, работающего с межэтническими конфликтами, это способность отделять человека от его высказываний: «человек не является проблемой». Участники конфликта могут высказывать резкие и эмоциональные

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

суждения, которые могут противоречить ценностям самого медиатора, что начинает угрожать потере медиатором своей позиции. Внимательное и спокойное выслушивание медиатором позиции помогает людям услышать себя и других в безопасной обстановке и начать размышлять и переосмысливать свою ситуацию. Именно в открытой коммуникации происходит трансформация смыслов, идей, мнений, как говорят медиаторы: «Мне надо об кого-то думать».

Кстати, услышать мнение и позицию – не значит с ней согласиться, слушание – это уважительное отношение к ценностям человека, различение человека и проблемы, не навешивание ярлыков, не обесценивание его мнения, а готовность искать вместе с ним за его словами и действиями ценности и смыслы, пусть порой и выраженные им в форме насилия и агрессии. Не принимая агрессии и насилия, можно обсуждать, какие ценности пытался донести или реализовать человек.

Специалисты в нарративном подходе считают, что никакой человек не может быть полностью нейтральным. И у медиатора, как и у любого члена общества, могут быть неосознаваемые (или скрываемые) предубеждения и предрассудки. Поэтому, мне кажется, работа с подобными случаями (особенно на первых порах) должна сопровождаться супервизией в сообществе медиаторов (то есть не только по завершении работы со случаем, а и по мере проведения предварительных встреч).

Еще один вопрос, который должен удерживать медиатор, проводящий медиацию в межэтническом конфликте: не нарушает ли он (может быть невольно и по незнанию) тех культурных норм, которых придерживаются участники конфликта в разговоре с ним? Но поскольку всех норм разных культур медиатору знать невозможно, он может попросить участника сказать, если вдруг тому покажется, что медиатор как-то задел либо нарушил эти нормы.

При этом надо учитывать, что у носителей разных культур могут оказаться разные представления о том, что является приемлемым с точки зрения реагирования на конфликт, а что выходит за рамки и выглядит как агрессия и эскалация конфликта. То есть в ходе конфликта участники стоят перед выбором: считать ли противоположную сторону врагом, которого можно только принудить к желаемому результату, или можно рискнуть, довериться и попробовать уладить ситуацию мирно и путем переговоров. И это шаткое равновесие может быть изменено в сторону ответных агрессивных действий из-за неверного истолкования поведения другой стороны. То, что в одной культуре является приемлемым (например, эмоциональные вспышки и громкое убеждение, либо быстрый переход к переговорам), в другой может являться признаком неуважения или слабости.

Учет культурных различий в разрешении конфликтов

Н.И. Григорьев в своей книге «Методические материалы тренера-медиатора в области межэтнических и межконфессиональных конфликтов» (Григорьев, 2016) рассматривает различия культур в контексте разрешения конфликтов. Он показывает, что то, что в одной культуре является естественным, в другой может выглядеть как нонсенс или даже оскорбление. Причем обычно внутри культуры эти особенности настолько привычны, что не рефлексированы ее членами, поскольку им кажется, что иначе просто быть не может.

Вот некоторые из этих различий, описываемые Григорьевым.

1. *Время* в монохронных культурах является важным ресурсом, оно «стоит денег», включается в планы и графики и пр. Пример: «Встреча начнется такого-то числа

ровно во столько-то». В полихронных культурах важнее традиции и отношения, а время лишь ресурс для них. Пример: «Встреча начнется, когда все соберутся».

2. *Дистанция власти.* В культурах с высокой дистанцией власти имеют значение титулы, звания, ритуалы. «Кому с кем положено говорить по статусу». В культурах с низкой дистанцией власти важнее будет опыт и экспертность по обсуждаемому вопросу, все общаются примерно на равных.
3. *Индивидуализм/коллективизм.* При индивидуалистических предпочтениях ценятся личная победа и успех, защита своих интересов. При коллективистских ценится общий результат, его согласование консенсусом. В коллективе возможность всем «сохранить лицо» и сохранить гармонию в группе порой важнее достижения конкретного результата.
4. *Долгосрочная или краткосрочная ориентация.* В первой ценится стратегия, дальнее планирование и др. Во второй – люди ориентированы на ближайшую перспективу (иногда в течение нескольких ближайших дней).
5. *Что важнее?* В некоторых культурах ценится соперничество, уважение к победителям, презрение к неудачникам (в том числе открытое), демонстрация успеха, грандиозные дела, «сильные» ученики. В других – важным считаются забота, чувства других людей, внимание к средним ученикам, симпатии к угнетенным и слабым.
6. *Правила или неопределенность.* В одних культурах важно следование четким правилам и традициям, недопущение неясностей. В других – предпочитают риск, гибкость, толерантность.
7. *Выражение чувств* и открытость жизни или сдержанность. В одних обществах свобода самовыражения и выражения своих чувств является ценностью и привычна, в других – избегают показывать окружающим свои чувства, слабости и проблемы.

Обратите внимание, что здесь нет «правильных» или «неправильных» вариантов. В разных странах сложились различные культурные традиции. Что-то вам покажется привычным и естественным, но это не значит, что то же самое столь же привычно для всех. В обычной жизни это может быть незаметно, но, если в ситуации конфликта не учитывать эти различия, может произойти неконтролируемая эскалация конфликта.

Выводы

Сначала конфликт может возникнуть на бытовой почве, но затем принятые в той или иной культуре образцы поведения в конфликте начинают определять поступки участников. Враждебность к человеку усиливается, поскольку в нем видят изначально представителя другой группы и переносят свое предвзятое отношение к этой группе на него. Стороны конфликта начинают реагировать друг на друга, основываясь на домыслах и предрассудках. Неприязнь и ненависть могут усиливаться еще и давними конфликтами между совсем другими людьми, но участники данного конфликта теперь все припоминают друг другу.

В этом случае медиация может работать на то, чтобы участники конфликта:

- 1) ограничили конфликт только конкретно своей ситуацией;
- 2) осознали, на какие ценности и нормы поведения в своей культуре (своем сообществе) они ориентируются в этом конфликте, что стоит за этими ценностями;
- 3) поняли, к каким последствиям приводит их деструктивное реагирование;

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

- 4) увидели друг в друге не столько представителей другой национальности, сколько людей со своими взглядами, проблемами (причем как с одной, так и с другой стороны) и постарались понять друг друга;
- 5) обсудили, какие нормы и традиции их культур помогают разрешить конфликт и найти возможности примирения;
- 6) договорились, как можно, принимая важность обеих культур, разрешить сложившийся конфликт.

Необходимо серьезно подойти к вопросу, кто может организовать такую коммуникацию, и должность или профессия (директор, психолог, инспектор ПДН) далеко не всегда являются определяющими. Скорее, необходим человек, во-первых, которого уважают все участники конфликта, во-вторых, который способен удерживать баланс между сторонами, и, в-третьих, который не допускает влияния на конфликт предвзятых (своих и сторон конфликта) или может с ними работать как с материалом конфликта. Эти компетенции важно возвращать у работающих с межкультурными конфликтами специалистов в образовании (в том числе в службах примирения) и в социальной сфере.

Литература

1. Григорьев Н.И. Методические материалы тренера-медиатора в области межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Краткий курс. – М.: ИД «ООО Буки Веди», 2016. – 160с.
2. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения в разрешении межкультурных конфликтов // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. - М., 2013 https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/index.shtml.
3. Коэн Ричард. Практическое руководство для школьного медиатора // Медиация конфликтов, связанных с предвзятостями. http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2014/09/Медиация_конфликтов_связанных_с_предвзятостями.pdf.
4. Уинслэй Д., Монк Д. Нарративная медиация: новый подход к разрешению конфликтов / пер. с англ. Д.А. Кутузовой / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

4.3.6. «Живая библиотека» как универсальная технология снижения предубежденности

М.И. Чернецова, Е.А. Рубцова, С.П.С. Саламанка

«Живая библиотека» («Human library»¹) разработана датской молодежной НПО «Остановить насилие» в 2000-м году и была представлена в первый раз на фестивале в Роскильде – крупнейшем ежегодном музыкальном событии Дании. Цель – профилактика насилия, расизма и дискуссии об их причинах, о конфликтах между культурными, этническими, религиозными и трудовыми группами. Организаторы дали участникам возможность поразмышлять о собственных предрассудках и стереотипах в атмосфере мира, спокойствия, уважения друг к другу и веселья, где «книги» – это люди, рассказывающие свои истории.

«Живая библиотека» – практика, которая создает пространство для размышлений и позволяет прорабатывать различные темы. Однако изначально инициатива создателей была в основном обращена на защиту прав человека, поэтому рекомендовалось брать такие темы, как диалог о предрассудках и стереотипах, дискриминация, рост преступности, насилия или межкультурные вопросы. Впоследствии проект был реализован на различных фестивалях в разных уголках мира. Он оказался очень полезным для привлечения внимания молодежи к важным темам и ценным тем, что его можно адаптировать для разных культур или обществ.

Обычно организатор «Живой библиотеки» должен подготовить предложение или основную тему проекта, а также найти организации или мероприятия с широкой аудиторией, чтобы охватить большое количество «читателей». Благодаря толерантному пространству в аудитории каждый участник может задать интересующие его вопросы к «книге», не боясь осуждения за наличие определенных стереотипов или верований. В России с 2011 г. «Живая библиотека» регулярно проводится более чем в 20 городах.

В настоящее время «Живая библиотека» – это действующий международный проект по борьбе с дискриминацией и ксенофобией, который проводится регулярно как в очном, так и в дистанционном форматах и имеет обширную географию (более 80 стран). «Живая библиотека», как и прежде, ставит целью интеграцию социальных групп, подверженных негативным стереотипам, и предоставляет пространство для общения. «Живую библиотеку» можно использовать для работы в школах с детьми-мигрантами.

Как проходят встречи?

В «Живой библиотеке» участвуют:

- «книжки» – участники, рассказывающие свою историю; если ставится цель интеграции групп, это могут быть представители группы, о которой есть негативные стереотипы в обществе;
- «читатели» – все гости мероприятия, они могут услышать рассказы «книжек» и открыто задать свои вопросы;
- «библиотекари» – организаторы процесса.

В начале мероприятия «библиотекари» знакомят «читателей» с правилами проведения «Живой библиотеки». Правила необходимо озвучить и заручиться согласием

¹ humanlibrary.rus@gmail.com.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

участников их соблюдать, чтобы создать психологически комфортную обстановку для обсуждения действительно волнующих присутствующих вопросов.

Встреча организована так, что после приветственных слов и разговора о правилах начинаются встречи с «книгами». Они обычно длятся по 20 минут и проходят параллельно в разных группах, поэтому важно обеспечить достаточно места между разными читательскими группами, чтобы они друг другу не мешали. Каждую «книгу» можно почитать всего один раз. Обычно те, кто опаздывает на встречу с «книгой», могут присоединиться только в следующем раунде через 30 минут (после встречи и перерыва), чтобы не отвлекать «книгу» и не разрушать атмосферу в группе читающих. «Книги» имеют право не отвечать на вопросы, которые им некомфортно обсуждать, это правило также оговаривается в начале. Все «читатели» обязуются соблюдать конфиденциальность по отношению ко всему, что обсуждалось в группе, и делиться пространством для диалога с другими «читателями».

Правила могут дополняться в зависимости от целевой аудитории и формата проведения «Живой библиотеки». Если «Живая библиотека» проводится дистанционно, рекомендуется договориться со всеми участниками включить камеру, находясь в сессионных залах, и не выключать ее до конца мероприятия; подписать аккаунт участника реальным именем и стараться не покидать мероприятие до его официального завершения. Эти правила оговариваются заранее для создания более доверительной атмосферы, располагающей к общению.

В процессе общения «читатели» задают интересующие их вопросы о жизни «книг», благодаря чему повышается осведомленность о социальных группах, снижается социальная напряженность и ослабевает воздействие ранее сформированных негативных стереотипов.

Особенности работы с детьми-иностранными гражданами в школе

Поскольку «Живая библиотека» как социальная практика позволяет повысить осведомленность о различных социальных группах благодаря инклюзивной направленности и прямому, открытому диалогу между всеми участниками, она имеет огромный потенциал. Ее можно проводить и в рамках школьного сообщества, включающего детей-мигрантов. Для усиления эффекта от создания в школе инклюзивного сообщества важна слаженная работа психолого-педагогического и административного состава школы.

Этническая картина мира на когнитивном уровне в значительной степени складывается в детском возрасте и затем меняется с трудом. Одним из ключевых факторов этнической границы между «своими» и «чужими» в обществе является приписывание негативных черт тем, кто находится «по ту сторону» социальной границы. Поэтому особую важность приобретает ослабление и изменение стереотипов среди подростков.

Для психолого-педагогического состава школы может быть полезно принять непосредственное участие в «Живой библиотеке», подчеркивая этим единство школьного коллектива в создании атмосферы диалога.

Для благоприятного воздействия и достижения результатов «Живой библиотеки» разработана унифицированная методология ее проведения, о чем более подробно говорится в Инструментарии¹.

¹ См. Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Организация «Живой библиотеки» как социальной практики в школах является энергоемкой процедурой с большим количеством нюансов. Далее представлены методические рекомендации по проведению практики в школе.

А. Школа как площадка

Необходимо:

- согласовать проведение социальной практики с руководством школы и форму письма, которое понадобится в случае возникновения конфликтов с учителями и родителями;
- поставить в известность родителей и взять у них письменное согласие на участие обучающихся в социальной практике;
- организовывать «Живую библиотеку» в рамках комплексных тематических мероприятий.

Б. «Книги»

Необходимо:

- предварительно переговорить с «книгами»: рассказать о проекте, его целях, поставить задачу рассказать свою историю за 5–10 минут и ответить на вопросы;
- выслушать истории «книг» и подчеркнуть, что для формата «Живой библиотеки» больше всего подходит рассказ о личной истории и опыте, интересных фактах;
- рассказать «книгам» о необходимости соблюдать тайминг, сообщить о правиле заботы о себе: как реагировать на неудобные вопросы, отвечать на одни и те же вопросы по многу раз; кроме того, есть возможность сказать «стоп!» и завершить беседу, если что-то пойдет не так;
- сформировать группы «читателей», желательно от 3 до 5 человек, и пригласить одну «книгу» на группу.

Какой должна быть «книга»? С одной стороны, она должна быть типичной, т.е. в ней должны присутствовать основные характеристики представляемой ею группы или категории (например, хорошо, если мусульманка носит хиджаб, а дворник – в рабочей одежде), с другой – она должна уметь себя выразить, иначе разговора не получится.

Если набирать людей из числа жителей близлежащих к месту проведения практики домов или сотрудников организаций, расположенных рядом, то «книгам» удобнее будет добираться. Также можно обратиться в этнические организации и, объяснив задачу, попросить о помощи. Такой вариант опасен тем, что «книгой» в таком случае может стать «профессиональный мигрант» – человек, для которого говорить от лица группы является работой, в результате чего личную историю участники практики от него вряд ли услышат.

В. «Библиотекари»

Команда, которая занимается организацией «Живой библиотеки», должна состоять по меньшей мере из двух человек. На стадии подготовки можно ограничиться одним человеком, однако ход «Живой библиотеки» предполагает несколько параллельных процессов: встречать и инструктировать школьников, следить за временем общения и сообщать участникам за 5 минут до его окончания; регулировать возникающие конфликты или паузы в общении (если разговор не складывается, можно подойти и задать свой вопрос), помочь «книгам» создать пространство в группе.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

В обязанности «библиотекарей» также входит оборудовать пространство. Хорошо, если в зале будут вода, чай и печенье, для того чтобы отдохнуть в перерыве.

Г. Особенности – сильные стороны практики «Живой библиотеки»

Она позволяет:

- создать через жизненные истории пространство для размышлений и напрямую взаимодействовать с персонажем, что приводит к большему пониманию и сопереживанию;
- работать над самооценкой и социальной сплоченностью, делиться личным опытом;
- развивать навыки общения и межкультурного диалога, осознавая различия в обществе, различия мнений и участь у других.

Требования к проведению

Организатор «Живой библиотеки» должен:

- понимать выявленные проблемы в контексте вопроса развития и места, где мероприятие происходит;
- обладать способностью распознавать предрассудки, которые могут иметь «читатели» или, возможно, «книжки», это способствует ретроспективным и интроспективным размышлениям;
- иметь навыки межкультурной коммуникации, создавая пространство толерантности и уважения к «другому»;
- иметь навыки эмпатии и чувствительности в общении.

Доказательность практики

Теоретическим основанием «Живой библиотеки» является теория контакта. Согласно основному положению этой теории межкультурный контакт, лучшей формой которого является равноправное общение во время решения совместных задач, снижает предрассудки и ослабляет стереотипы (Варшавер, 2015).

Одно из первых исследований эффективности социальной практики «Живая библиотека» было проведено К. Ямбор (Jambor, 2015). А. Хандке (Handke, 2017) исследовала изменение отношения к меньшинствам у участников «Живой библиотеки». Группа состояла из 87 участников, которых оценивали трижды: до события, сразу после события и через месяц после события. Были получены положительные результаты в поддержку конечной цели социальной практики «Живая библиотека». Исследование показало, что даже короткой беседы, в которой люди участвуют добровольно, может быть достаточно, чтобы заложить основы позитивного отношения к группе меньшинств. О мероприятии участники отзывались положительно, указывая, что они больше узнали о стереотипной группе, а страх общения с ними уменьшился.

В экспериментальном исследовании с использованием мультигруппового претест-посттест дизайна (Chung and Tse, 2022) обнаружен значимый эффект участия в «Живой библиотеке», что способствует снижению стигматизации и социальной дистанции по отношению к людям с ментальными расстройствами.

В исследовании эффективности использования «Живой библиотеки» в российской школе (Варшавер, Рочева, Иванова, 2015) были получены следующие результаты. Обнаружены позитивные изменения показателей тревожности в связи с мигрантами – стереотипы представителей принимающего общества ослабевают. Показаны

позитивные изменения показателей отношения к стереотипизированным группам – граница между «своими» и «чужими» размывается.

Результаты позволяют с уверенностью говорить, что «Живая библиотека» оказывает положительное воздействие на характеристики стереотипов в отношении групп и категорий, рассматриваемых как «другие».

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Нобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики было отмечено значимое повышение уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологического благополучия: от 3,44 к 3,60 $p < 0,01$; Шкала психологического благополучия Уорик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p < 0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p < 0,01$) и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p < 0,05$).

Литература

1. Варшавер Е.А. Теория контакта: обзор // Мониторинг. – 2015. – № 5 (129). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kontakta-obzor> (дата обращения: 09.08.2022).
2. Варшавер Е.А., Рочева А.Л., Иванова Н.С. Пути повышения эффективности существующих моделей и практик интеграции мигрантов // ResearchGate : сайт. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/323800126_Puti_povysheniya_effektivnosti_susestvuyusih_modelej_i_praktik_integracii_migrantov (дата обращения: 09.08.2022).
3. Живая библиотека. Руководство по организации проекта / Научно-методический отдел ГБУК «Пермская краевая детская библиотека им. Л.И. Кузьмина». – Пермь, 2014. – 22 с.
4. Chung E.Yh., Tse T.To. Effect of human library intervention on mental health literacy: a multigroup pretest–posttest study // BMC Psychiatry. – 2022. – 73. DOI: 10.1186/s12888-022-03725-5.
5. Dool Anne van den. La Biblioteca Humana als Països Baixos : un èxitós intercanvi d'històries / BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació. – 2022. – 48 p. DOI: 10.1344/BiD2022.48.03.
6. Handke, A. L. Don't Judge a Book by Its Cover. Impact Evaluation of a Human Library / Текст : электронный // Rijksuniversiteit Groningen. 2017. URL: https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis_2015-2017_HandkeAL2+2.0.pdf (дата обращения: 13.08.2022).
7. Human Libraries: the Power of Using Stories in Education / Boboňová I., Kurtek I.L., Škodová A., Galuščáková E., Rybanský E. // ResearchGate : сайт. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/343424875_HUMAN_LIBRARIES_THE_POWER_OF_USING_STORIES_IN_EDUCATION (дата обращения: 09.08.2022).

4.3. Методы воспитательной раюоты для адаптации ... во взаимодействии...

8. Jambor K. Human Library Evaluation Study. An Evaluation Study on the Objectives and Effectiveness of the Human Library / Текст : электронный // Hanzehogeschool Groningen. 2015. URL: <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/1515379207060/Human+Library+Groningen+2015+Evaluation+Study.pdf> (дата обращения: 13.08.2022).
9. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// Journal of the American Society of trainings directors, 13, 21-26.1959
10. Kwan C.K. A Qualitative Injury into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Promoting Recovery // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – v. 17(9). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246815/> (дата обращения: 09.08.2022).
11. Pettigrew T.F. Intergroup contact theory // ResearchGate : сайт. 1998. URL: https://www.researchgate.net/publication/5282610_Intergroup_Contact_Theory (дата обращения: 09.08.2022).

4.3.7. Интеграционное межкультурное краеведение в поликультурном классе

А.С. Обухов

Краеведческое движение – одна из наиболее давних массовых практик изучения родного края, сохранения его самобытности, его истории, культуры, природы. С 1920-х гг. в нашей стране активно развивалось школьное краеведение – направление деятельности детей и подростков, познающих окружающий мир через историю своего региона. Школьное краеведческое движение – мощный ресурс для образования и воспитания новых поколений, построения продуктивного межпоколенческого и межкультурного диалога. Изучая окружающий мир, его природу, культуру, социум – в прошлом и настоящем, можно выстраивать перспективные проекты для своего региона, в том числе в контексте его поликультурности (исторической или становящейся).

Значимыми этапами в становлении краеведения в сфере образования были, как уже упоминалось, 1920-е (Кабанов, 1999), затем 1960-е, а также 1980–1990-е годы (Шалимова, 2013). В последнее время новый импульс развитию школьного краеведения придал федеральный проект «Топос. Краеведение» (Глазунова и др., 2020; Обухов и др., 2020). Всплеск интереса к природе, истории, культуре родного края зачастую происходил в ситуациях социально-исторического перелома в жизни нашей страны. В другие периоды интерес к родному краю, познанию мира вокруг себя либо реализовывалось в сложившихся формах, либо подавлялось. При этом краеведение всегда было важным педагогическим способом формирования инициативности и активности местных сообществ, самостоятельности школьников (Солонович, 2009), создания ими проектов, ценных для локального сообщества. Редукция школьного краеведения во многом была связана с усилением централизации власти, урбанизацией, а также желанием ослабить эмоциональные связи человека с родной природой, родом и малой родиной, заместив это абстрактными идеалами. С развитием гражданского общества школьное краеведение по инициативе «снизу» может стать одним из важнейших источников развития нашей страны, в том числе в контексте увеличения социальной мобильности и интенсификации миграционных процессов.

Одной из ключевых фигур краеведческого движения в конце XX века стал Сигурд Оттович Шмидт (Обухов, 2013). Он дал следующее энциклопедическое определение понятию «краеведение» (выделено А.С. Обуховым): «...**изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо территории** (“края”) или объекта – от крупного региона до отдельного города, села, предприятия, усадьбы, улицы, дома гл. обр. **силами местного населения**. К. опирается на междисциплинарные связи и учитывает не только теоретич. науч. положения, но и первичные наблюдения, житейскую практику; предполагает освоение местного **историч. опыта** и определение **новых тенденций развития** исходя из местных условий и традиций. К. – **комплексное знание**, объединяющее элементы ряда науч. дисциплин, согласно которым выделяются разделы (отрасли) К. – историческое, литературное, географическое К. и др. Как учебная дисциплина К. включается в школьные программы, преподается в вузах» (Шмидт, 2019).

В этом определении можно выделить три наиболее значимых аспекта:

- 1 – исследования конкретной местности, территории – *топоса*; изучение этого места в соединении с историческим опытом и новыми тенденциями развития – *хронотопа*;

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

- 2 – комплексность исследований: изучение естественно-научных, социокультурных и гуманитарных объектов;
- 3 – исследование топоса и хронотопа своего края именно силами местного сообщества.

В ситуации, когда местное сообщество обогащается и расширяется в аспекте поликультурности (в том числе за счет миграционных процессов), важно выстроить деятельность школьного краеведения с учетом этой социальной ситуации, используя разнообразие культур как ресурс. Поликультурный школьный класс – особая реальность современности, которая может рассматриваться как пространство для актуализации исследований и проектов в области социальной антропологии, городской антропологии, визуальной антропологии, локальной этнографии и фольклористики и др. Когда семейная и родовая история, этнические традиции, процессы миграции и аккультурации могут стать предметом собственных исследований школьников в соотношении с историей города, региона, страны, народа.

Исследовательское краеведение – построение целостной картины конкретного места (топоса) в контексте и во взаимосвязи со временем (хронотоп¹). То есть изучение целостности развития места в его прошлом и настоящем для продуманного улучшения в будущем.

Концепт **топоса** подразумевает рассмотрение конкретных объектов (природных, социальных, культурных, антропологических) во взаимосвязи с фактором места, ответов на вопросы: что, как, с кем или с чем связано и почему именно в этом месте. Даже простое выяснение – представители каких культур проживают на территории, присутствуют в классе, откуда какая семья приехала, – уже интересный вопрос для создания, например, «поликультурный карты» локального социума.

Концепт **хронотопа** дает представление о тех или иных процессах в континууме времени («прошлое – настоящее – будущее») с учетом фактора места и глобальных и локальных природных, исторических, социальных процессов. Например, история семей, география представителей различных культур, выяснение семейного древа – интересная задача для поликультурного класса.

Осознание пространственно-временных связей различных элементов топоса происходит в случае, когда у школьников есть смысловые задачи, которые побуждают самостоятельно разбираться в этих связях, пытаясь их наглядно представить в различных форматах. На примере очень конкретных проявлений можно обсудить общие вопросы истории, культуры, природы, в том числе развитие миграционных процессов (как социальных, культурных, так и природных – например, в аспекте эндемиков и интродуцентов среди растений на пришкольном участке или в соседнем парке).

Интеграционное межкультурное краеведение – понятие, которое еще не устоялось, но имеет право на существование в ситуации, когда мы уже не можем говорить о локальной истории и конкретном социуме только как монокультурных, когда по тем или иным причинам повышается социальная мобильность, увеличивается число людей, находящихся во внутренней или трансграничной миграции. Реальность межкультурной коммуникации требует построения таких интегративных практик, кото-

¹ Концепт хронотопа (идея закономерной связи пространственно-временных координат, предложенная А.А. Ухтомским и развитая М.М. Бахтиным) во многом определяет логику построения общей программы исследовательского краеведения и всей программы «Топос. Краеведение».

рые, с одной стороны, сохраняют и усиливают ценность каждой культуры, находят возможности не разрушать, а учитывать культурные границы. А с другой стороны, соотнося друг с другом факты и наблюдаемые проявления, выстраивать диалог культур, взаимно обогащая друг друга.

В этом контексте любые практики и конкретный контент краеведческой деятельности может строиться по нескольким взаимосвязанным векторам.

1. Исследовательское и поисковое знакомство с новым местом проживания: дети-мигранты узнают больше о хронотопе, в который они попали (как называются те или иные места, улицы, районы, где они теперь проживают; какова история появления, развития культурного ландшафта нового места проживания, история людей и события, связанные с этим местом; наблюдают и исследуют своеобразие природного ландшафта, климатические особенности нового места и др.).
2. При знакомстве с новым для себя местом дети-мигранты сопоставляют узнаваемые факты с теми, что связаны с исторической родиной или местом предыдущего проживания; рассказывают об этом другим детям, предоставляя им информацию по истории, культуре, природе.
3. Деятельность в поликультурных микрогруппах выстраивается вокруг конкретных тем или проблем, когда интересно межкультурное соотнесение, например, семейных историй и традиций, интересных этнографических артефактов, обычаев, примет, особенностей восприятия тех или иных явлений и др. Интересно показать культурную вариативность праздничной и обыденной жизни разных этнических и социальных групп.

При этом важно использовать современные инструменты и методы, в том числе цифровые, работа с которыми была бы одинаково увлекательна для всех участников.

Современный инструментарий в школьном краеведении

В повседневную жизнь почти каждого школьника вошли новые цифровые инструменты, гаджеты, которые сделали доступной возможность разнообразной фото-, видео-, аудио- и текстовой фиксации данных, систематизации и обработки этих данных. Существуют разнообразные форматы сбора фактов, их представления, а также обсуждения результатов собственных исследований или проектов. Расширяется разнообразие форм дистанционной коммуникации и доступность участия в обсуждении широкого круга лиц – как сверстников (не только ближнего круга, но из любого региона), так и необходимых специалистов. Школьники теперь могут выполнять довольно сложные исследования, реализовывать различные творческие проекты с целевым применением новых технологий и цифровых инструментов. Появились цифровые определители видов по ботанике, орнитологии, зоологии и др.; стали доступными датчики и сенсоры для сбора и фиксации геофизических и химических показателей, материалы и методы исследований в области молекулярной и микробиологии; визуальные методы фиксации в области социальных и культурных исследований стали технически доступны почти каждому школьнику; легко реализуются учащимися дистанционные формы социологических исследований и пр.

Важно, чтобы школьное краеведение включало в себя следующие этапы.

- Исследовательская деятельность детей и подростков, направленная как *на прошлое*, так и *на настоящее*. Мы бережно относимся к своему прошлому, изучаем традиции, историю. Это наша память и наши корни. Это ценно и важно. Но не

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

менее важно уметь увидеть сегодняшний день – проблемы, современные запросы, мечты тех, кто живет рядом, уметь найти единомышленников, обозначить разные взгляды и понимание мира вокруг нас для расширения своей картины мира, поиска средств построения межкультурного диалога.

- На основе исследований о прошлом и настоящем выстраивать обоснованные *представления о будущем*. Важно увидеть, как то, что ты делаешь, меняет завтрашний день. Будут ли от твоих действий реальные и значимые изменения? Для этого надо понимать, какими ты хочешь видеть свой дом, друзей, свой класс, свою школу, свой город, край, страну? Важно, чтобы эти представления не были навязаны или «спущены сверху», важно прожить, осмыслить и присвоить этот опыт через дискуссии и размышления.
- Нацеленность на построение форматов *конвертации прошлого и настоящего в будущее*. Краеведение может стать мостиком, соединяющим прошлое, настоящее и будущее в локальных практиках местных сообществ. Сверхзадача программы – увидеть, осмыслить и выстроить эту связь. Именно поэтому в фокусе внимания такие аспекты, как исследовательское краеведение, взгляд в будущее, созидание.

Неслучайно слово «краеведение» имеет два корня: «край» и «ведать». Край нужно знать, исследовать и изучать. Чтобы те проекты, программы, которые разворачиваются на основе проведенных исследований, постепенно выходили на уровень важных, полезных и эффективных программ развития региона.

Исследовательское краеведение подразумевает постановку и реализацию различных исследовательских задач на конкретной местности, топосе, которые могут осуществляться по отдельности, но могут и сложиться в «мозаику» различных исследовательских вопросов на одной территории, а также развиваться до системной целостной картины места во времени.

Принципы исследовательского краеведения

- Поддержка самостоятельности и исследовательской позиции участников с учетом их возрастных и индивидуальных интересов, зоны ближайшего развития;
- содействие обретению учащимися новых инструментов для обогащения опыта при изучении конкретных объектов на местности;
- фокусировка на изучении мира вокруг себя, исследование конкретного топоса и хронотопа;
- осмысление исследуемой территории как живой и меняющейся во времени системы;
- актуализация и обогащение личного опыта на основе выбора и самоопределения участников, инициирование рождения замысла исследования на местности, предоставление возможности осуществить пробное действие с дальнейшим погружением в полный цикл исследовательской деятельности;
- организация исследовательской деятельности как продуктивной в логике «замысел – реализация – представление результатов/рефлексия» с возможностью после завершения первого цикла переходить на новый уровень, в том числе от региональных – к межрегиональным сопоставительным исследованиям;
- фиксация и доступность результатов исследований для внешних заинтересованных;
- обязательность конструктивной обратной связи от профильных специалистов по результатам исследований;

- многообразие форм реализации исследовательской деятельности учащихся на местности;
- приоритет командных форм работы на основе кооперации и сотрудничества;
- выявление и осмысление многообразия мира;
- взаимообогащение опыта участников;
- превалирование диалогических форм коммуникации на всех этапах реализации исследовательской деятельности.

Примеры краеведческих практик

Приведем примеры практик исследовательского краеведения, которые помогают эффективно реализовывать задачи интеграции и построения межкультурного диалога в поликультурном классе. Оптимальны такие практики, которые могут проводиться в поликультурных командах или на первом этапе индивидуально, а потом, имея этап «сборки», собранные по единой схеме, с помощью освоенного всеми школьниками метода, частные факты и данные преобразуются в общую картину места.

- Народная история локальной территории – многоаспектный сбор и систематизация данных о конкретном месте из различных источников (пример – «Народная история парка «Усадьба Трубецких в Хамовниках»: <http://точка-варения.рф/page16480275.html>). Такая практика может быть реализована совместно детьми из семей коренных жителей и детей-мигрантов, когда они узнают и раскрывают историю места, где теперь совместно проживают.
- Устная история локальных территорий и конкретных поселений – интервью с жителями о месте проживания, в том числе в контексте адаптации к новой территории (пример – «Народная история России: устные рассказы о городах России»: <https://pastandnow.ru/>). В выборке присутствуют как коренные жители, так и недавно приехавшие, их жизненные истории, их восприятие и видение истории места в сравнении с историей своей семьи.
- Ментальная картография, семейные традиции, биографические интервью – выполнение простых исследовательских заданий, результаты которых интересно сопоставлять друг с другом (примеры – видеозадания «Человечного вторника» в рамках проекта «Парк онлайн»: <http://точка-варения.рф/page10303098.html>). Здесь особенно интересно собрать ментальные карты конкретного места у детей с разным временем проживания на данной территории, а после соотнести эти ментальные карты, обнаружив в них что-то общее и что-то отличное.
- Визуальная антропология – фиксация повседневных обычаев или местных обрядов, создание фильмов в жанре этнографического кино (пример – задание по видеофиксации в рамках проекта «Парк онлайн»: <http://точка-варения.рф/page12202348.html>); создание визуальной истории места (пример – трек «Визуальная история» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/mplcsp2zn1-vizualnie-istorii>); создание документальных фильмов на заданную тему, в том числе про традиции народа и др. (пример – трек «Снимаем как профи» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/6hbc85pe61-snimaem-kak-profi>). Здесь можно создавать целые серии визуальных историй, визуальных текстов о месте, о восприятии места, о людях, проживающих в этом месте, об отношениях между людьми, об интересных встречах человека и места, встречах людей друг с другом. Устраивать совместные просмотры и обсуждение разных взглядов и визуальных повествований о людях и месте, где теперь проживают и коренные жители, и мигранты.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

- Музеефикация интересных обиходных объектов (пример – трек «Музей в чемодане» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/a8jn7meuol-muzei-v-chemodane>). После того как каждый ученик (как из семьи коренных жителей, так и из семьи мигрантов) создаст свой «Музей в чемодане», изучив истории конкретных артефактов, чем-то интересных и памятных для истории семьи, можно провести «Музейный праздник», познакомив друг друга со своими музеями, последовательно проведя экскурсии по своим артефактам. А по итогам сделав общий «Музейный сайт» всех участников.
- «Семантика городов» – создание комментированных карт по локальной топонимике, истории наименования и переименования улиц, площадей и пр. (пример – трек «Семантика городов» в КраеФесте: <https://kraefest.ru/tpost/tsil1tis741-semantic-gorodov>). Здесь можно сравнить названия улиц, площадей, районов, поселений с учетом их истории наименования и переименований – как на территории актуального проживания, так и на территории, откуда дети-мигранты приехали. Найти какие-то общие типы называния (например, связанные со значимыми событиями, историческими личностями, ландшафтными особенностями или культовыми сооружениями) и выделить местные особенности (связанные, например, с различными приоритетами в выборе людей или событий, своеобразием привязки к месту и пр.).
- Поиск и описание интересных объектов на местности (пример – трек «Инвентаризация наследия» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/ai72otcrl-inventarizatsiya-naslediya>). Это можно сделать сначала сообща, на территории совместного проживания коренных жителей и мигрантов, а потом дети-мигранты представляют детям из принимающей культуры интересную информацию и сопоставимые объекты со своей исторической родины.
- Создание собственных экскурсионных маршрутов, в том числе по этнокультурным маршрутам (пример – трек «ЭкскурсПРО» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/p8ybtgf4z1-ekskurspro>). Здесь наиболее продуктивным видится работа в мини-командах, объединяющих детей – коренных жителей и детей-мигрантов, чтобы они вместе придумали, выстроили и проработали содержание экскурсий по интересующим их аспектам (историческим, архитектурным, природным, досуговым и др.) в городе или сельской местности, а затем эти экскурсии команды провели бы друг для друга. По итогам можно доработать описание экскурсионных маршрутов и сделать общий сайт-каталог экскурсионных маршрутов с их описанием (используя фото и видео с проведенных экскурсий).
- Изучение и фиксация этнокультурных и семейных местных традиций приготовления еды и застолья (пример – трек «Сказание о еде» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/tesh03i9rl-skazaniya-o-ede>). Здесь важно участие всех детей, собирающих эти «сказы», скорее, как семейные кулинарные традиции с учетом этнокультурной принадлежности семей. По итогам можно было бы сделать общую «кулинарную книгу» (в том числе в формате сайта), объединяющую собранные кулинарные рецепты и «сказы о еде».
- Создание игр по локальным территориям, в том числе с этнокультурным компонентом (пример – трек «Игровест» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/zrhevaljcl-igrovest>). Здесь на первом этапе могут быть придуманы общие правила игры, содержание которых участники смогут наполнять контентом, связанным с интересными особенностями «своей» территории. И после, уже через саму игру,

знакомить друг друга с интересными особенностями «своего места», его историей, природой, культурой, традициями.

Большой ресурс для реализации интеграционного межкультурного краеведения в поликультурном классе в начальной школе заключен в программе курса «Окружающий мир», когда темы, заложенные в курсе, реализуются через изучение локальной территории, собственного сообщества, истории семей в контексте культурных традиций и др (Подобедова, Авдеенко, 2022; Анненкова, 2022; Обухов и др., 2022).

В средней и старшей школе ресурсом для краеведения при решении задач интеграции и развития межкультурного диалога в поликультурном классе выступает исследовательская и проектная деятельность, включенная во ФГОС ООО и ФГОС СОО, особенно когда содержательная часть этой деятельности реализуется в поликультурных командах, а исследовательские или проектные задачи выстраиваются, отталкиваясь от ресурса поликультурности в классе (особенно для кросс-культурных, лингвистических, культурологических, этнографических, этнопсихологических и смежных тем).

Такие исследования много лет проходят в Международной исследовательской школе (<http://irschool.org/>). В данной модели – тематика исследования задается взрослым как рамочная, конкретизация которой происходит при реализации в межкультурной команде (Обухов, Сальникова, Фишер, 2020)

Зачинные темы, продуктивные для работы в поликультурном классе с дальнейшим сопоставлением результатов учащихся друг с другом или для дальнейшей «сборки» в общие мозаичные картины в формате сайта, карты, выставки и др., представлены в каталоге задач открытого типа «Исследование онлайн»: <http://katalogzadaniy.tilda.ws/park-online>. В видеозаданиях представлены не только темы, но и методы возможных исследований, в том числе на местности. Пользуясь навигационными настройками каталога, можно выбрать наиболее продуктивные и увлекательные задания, доступные для самостоятельной реализации учащимися определенного возраста. Задать дедлайн – к какому моменту ребята должны выполнить задание, каждый на своем материале, и определить формат «сборки». Это можно сделать в несколько этапов: 1 – взаимное представление; 2 – выработка формата общей «сборки»; 3 – командная реализация «сборки»; 4 – представление результатов командной работы другим классам.

В краеведении важная часть – предъявление результатов своего видения края и возможность дальнейшего использования этих результатов различными пользователями. Поэтому важно продумать формат внутришкольной или внутриклассной конференции/фестиваля по результатам краеведческих исследований или проектов. Придумать место сборки данных и материалов (на сайте, в какой-то социальной группе, на канале и др.).

Базовый принцип интеграционного межкультурного краеведения в поликультурном классе заключается в шуточной фразе, сказанной Котом Матроскиным в известном мультфильме: «Совместный труд на мою пользу – он объединяет!». Важно только понимать эту фразу так, что каждому участнику совместного действия надо видеть пользу именно для себя. Это может быть разное видение, а общность – в наличии такого видения у каждого, а не в совпадении содержания.

Кроме того, практику краеведения следует разворачивать от очень конкретных вопросов, артефактов, материалов, но в логике: «Думай глобально, действуй локально».

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

Это происходит, когда самостоятельно собранные данные и материалы (на конкретной местности, в локальном сообществе), на следующем этапе обсуждаются и осмысливаются в более широком контексте истории и географии, социологии и психологии, социальной антропологии и культурологии.

По итогам апробации программы можно добавить следующие Возможные формы реализации интеграционного межкультурного краеведения:

«Дистанционная экскурсия» (Т.И. Исаенко) – подготовка рассказа о стране исхода несовершеннолетних иностранных граждан, с сопровождением в виде презентации, видео и аудио сопровождения. Проект может предполагать участие родителей

«Виртуальная экскурсия по городу проживания» (А.Н. Ковалькова). Несовершеннолетние иностранные граждане получают задание посетить достопримечательности, сфотографировать их и подготовить презентацию. В качестве проблемного вопроса предлагается следующий: «Какие бы достопримечательности нашего города показали бы своим родственникам, приехавшим к вам в гости? Чтобы вы рассказали о городе?»

Литература

1. БесКРАЙный ФЕСТИВаль. – М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher». 2022. – 67 с.
2. Глазунова О.В., Обухов А.С., Проценко Л.М., Кожаринов М.Ю. Концепция «Топос. Новое краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. №1. С. 46–87;
3. Кабанов К.А. Краеведческое движение в Западной Сибири, 1917–1930 гг.: Дисс. на соиск. ... к.и.н. Кемерово, 1999. 198 с.
4. Обухов А.С. «С чего начинается родина?»: краеведение как путь развития истинного патриотизма // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 9–12.
5. Обухов А.С. Выездная исследовательская школа «Топос Шахматово»: модель исследования мира вокруг // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 103–129.
6. Обухов А.С. Исследование как универсальная грамотность человека в современном мире // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 18–24.
7. Обухов А.С. Исследовательское краеведение: изучение топоса и хронотопа мира вокруг себя // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 6–11.
8. Обухов А.С. Общение с С.О. Шмидтом как встреча с историей // Исследователь/Researcher. 2013. № 1-2. С. 34 – 39.
9. Обухов А.С. Открытое образовательное пространство «Точка варения»: от пробных действий к системной деятельности // Вестник образования. 2020. – № 10. – С. 1–7.
10. Обухов А.С. Экспедиция как деятельностный путь познания мира // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 202–218.
11. Обухов А.С., Артюх А.А., Кузнецова М.И., Пестрикова М.Д. Анализ учебников по курсу «Окружающий мир»: выделение тем для освоения в мире вокруг школы // Исследователь/Researcher. 2022. №3-4.
12. Обухов А.С., Борисова Л.А. «Универсальный конструктор» для проектирования организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе // Исследователь/Researcher. 2019.– № 3. – С. 56–64.
13. Обухов А.С., Глазунова О.В. Навигатор САМОдеятельности в Гимназии Хорошколы // Исследователь/Researcher. 2018. – № 3–4. – С. 225–237.
14. Обухов А.С., Глазунова О.В., Павлов А.В. Точка «Топос»: типовая модель создания новых мест для региональных систем дополнительного образования детей по туристско-краеведческой направленности // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. –

№ 3. – С. 84–121.

15. Обухов А.С., Глазунова О.В., Проценко Л.М. Топос. Краеведение // Атлас практик неформального образования. – М.: Образование, 2021. – С. 52–54.
16. Обухов А.С., Комарова В.А. Дополнительная общеразвивающая программа «Изучая мир вокруг себя: введение в исследовательское краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 122–130.
17. Обухов А.С., Косарецкий С.Г., Можаяева М.В., Смирнов И.А. Развитие экологической грамотности и экологически ответственного поведения через вовлечение учащихся в исследование, проектирование и медиасреду // Исследователь/Researcher. 2021. – № 1–2. – С. 32–51.
18. Обухов А.С., Павлов А. В., Глазунова О.В., Проценко Л.М. Топос. Типовая модель создания новых мест для детского дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. – М.: ФГБОУ ДО ФЦДЮКиТ, 2020.
19. Обухов А.С., Проценко Л.М., Глазунова О.В., Кожаринов М.Ю. Концепция программы «Топос. Исследовательское краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. – № 1. – С. 46–87.
20. Обухов А.С., Рытикова Н.А. Методические рекомендации для участников Конкурса исследовательских работ Колледжа «26 КАДР» «В фокусе внимания» // Исследователь/Researcher. 2021. – № 3–4. – С. 197–217.
21. Обухов А.С., Рытикова Н.А., Васькова Е.Д., Волкова Е.В., Комарова В.А., Коршунова А.А., Крупина Е.В., Умярова Д.К. «Парк онлайн»: вовлечение школьников в поисковую активность и исследовательскую деятельность в ситуации дистанционного обучения // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 176–249.
22. Обухов А.С., Савельева Д.И. Город открытий. Методология образовательного туризма в мегаполисе // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 12–47.
23. Обухов А.С., Сальникова К.С., Фишер Я.И. 12-я Международная исследовательская школа в Калужской области // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 32. – № 4. – С. 295–335.
24. Обухов А.С., Струкова Е.В. «Универсальный конструктор» организации конференций и процедуры экспертизы исследовательских и проектных работ (на примере конкурса «Высший пилотаж») // Исследователь/Researcher. 2021. – № 3–4. – С. 218–240.
25. Обухов А.С., Ткаченко Н.В. Конкурс идей по проведению междисциплинарных исследований // Исследователь/Researcher. 2018. – № 3–4. – С. 166–176.
26. Подобедова А.Д., Авдеев Н.А. Российские учебники по окружающему миру в контексте формирования естественнонаучной грамотности // Исследователь/Researcher. 2022. №3–4; Анненкова А.М. Анализ учебников начальной школы с точки зрения потенциала для развития экологической грамотности // Исследователь/Researcher. 2022. №3–4
27. Солонович М.А. Школьное краеведение в отечественной педагогике 1917–1991 гг. как средство формирования у учащихся самостоятельности: Дисс. на соиск. ... к.п.н. Пятигорск, 2009. 159 с.
28. Шалимова Ж.Н. Краеведение: история и современность // Вестн. Моск. междунар. акад. – 2013. – № 6 (6). – С. 112–118.
29. Шмидт С.О. Краеведение // Большая российская энциклопедия // Электронный ресурс: https://bigenc.ru/domestic_history/text/2105499 (Дата обращения 25.12.2019)

Дополнительная литература и источники по современному школьному краеведению

1. Материалы журнала «Исследователь/Researcher»: <http://issledovatel-researcher.ru/>.
2. Библиотека задач открытого типа «Исследование онлайн»: <http://katalogzadaniy.tilda.ws/park-online>.

4.3. Методы воспитательной работы для адаптации ... во взаимодействии...

3. Видеожурнал «Говорю как краевед»: <http://kraeved.press/archive>.
4. Фестиваль краеведческих объединений «Краефест»: <https://kraefest.ru/>.
5. Лаборатория «Топос. Краеведение»: <http://mytopos.ru/>.
6. Электронная энциклопедия истории и культуры русских сел и деревень: <https://derevni-sela.ru/>.
7. Международная исследовательская школа: <https://irschool.org/>.
8. Проект образовательного туризма «Город открытий»: <https://cityofdiscoveries.moscow/>.
9. Программа «Дежурный по планете»: <https://www.spacecontest.ru/>.
10. Программа «Экопатруль»: <https://экологическийпатруль.рф>.
11. Конференция про исследовательское обучение: <http://issl-konf.ru/>.
12. Сборники по итогам конференции: <http://issl-konf.ru/sborniki>.
13. Движение творческих педагогов «Исследователь»: <https://issledovatel.pro/>.
14. Всероссийский конкурс исследовательских юношеских работ имени В.И. Вернадского (для 8-11 классов) и Всероссийской конкурс исследовательских работ «Тропой В.И. Вернадского»: <https://vernadsky.info/>.
15. Конкурс исследовательских и проектных работ «Высший пилотаж» для старшеклассников: <https://olymp.hse.ru/projects/>.
16. Менторская поддержка для школьников онлайн: <https://olymp.hse.ru/projects/mentor>.
17. Вебинары по направлениям: <https://olymp.hse.ru/projects/webinars>.
18. Методические материалы лицея ВПИЭ по исследовательской и проектной деятельности: <https://school.hse.ru/nis/>.
19. Исследовательский центр «Точка варения»: <http://точка-варения.рф>.
20. Платформа «Реактор» – марафон «Открываем мир» (мероприятие завершено, но видеозадания и материалы к ним доступны): <https://reactor.su/ru/event/176>.
21. Зачем исследовательская деятельность современным детям: <https://youtu.be/-6nuAW8ZJLk>.
22. Фильмы про исследовательские экспедиции со школьниками: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL2UJc3GeAZ8CaFO125nk8jozvghiNPY2l>.
23. Глобальная школьная мастерская «ГлобалЛаб» <https://globallab.org/ru/#.YzKHixByEs>. (онлайн-курсы и сопровождение исследовательских и проектных работ).

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом

4.4.1. Школьный проект в формировании инклюзивной образовательной среды

М.В. Мусеева

Школьные проекты уже давно заняли достойное место среди находящихся в арсенале педагогов методов обучения. Напомним, что метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся и дающий им большую свободу действий. При этом учащиеся проявляют самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности. Главным же отличием метода проектов от прочих методов обучения является то, что в результате совместной групповой деятельности учащиеся не просто получают новые знания, а создают учебный продукт, материальный итог совместного труда. Результаты проектов должны быть осязаемыми, то есть, если решалась теоретическая проблема, должно последовать ее конкретное решение, если ставилась практическая задача – конкретный результат, готовый к внедрению.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале XX века (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик и др.) и относится к личностно-ориентированным методам обучения, предполагающим построение учебного процесса на активной основе, через организацию целесообразной деятельности ученика в соответствии с его личными интересами. Отсюда чрезвычайно важно для достижения поставленных перед проектом целей наличие личной заинтересованности учащихся в приобретаемых знаниях. Залогом успешности при выборе темы проекта будет тема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для учащегося, для исследования которой необходимо приложить уже имеющиеся знания и новые знания, которые еще предстоит приобрести.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных интересов учащихся, критического и творческого мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается с учащимися. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления их «общественности», то есть другим учащимся группы, внешним экспертам по данному вопросу и так далее.

Этапы и сложности работы над проектом

В методике проектной деятельности принято выделять семь основных этапов работы над проектом:

- организационно-установочный;
- выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта;
- обсуждение методических аспектов и организация работы учащихся;
- структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов;
- работа над проектом;

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

- подведение итогов, оформление результатов;
- презентация проекта.

Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания учащихся по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Однако чаще темы проектов относятся к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков.

Проект может быть индивидуальным (выполнен одним учащимся) либо групповым (выполнен группой учащихся). С точки зрения организации и методической проработки, групповой проект более сложный, чем индивидуальный, зато он позволяет развить многие важные для учащихся компетенции XXI века: сотрудничества, коммуникации и пр. Групповой проект могут выполнять все учащиеся одного класса, или в составе небольших групп (как правило, 3–5 человек), или учащиеся из разных классов, работающие над решением одной проблемы. Наиболее масштабный по количеству учащихся проект проводится на общешкольном уровне, с вовлечением значительного числа участников образовательного процесса.

Умение организовать и провести с учащимися учебный проект является сегодня важной составной частью профессиональной компетентности педагога. В то же время при проведении общешкольных проектов важно, чтобы данная работа координировалась на уровне методических объединений, либо временной рабочей (в данном случае – проектной) группой специалистов школы, которые будут планировать и согласовывать работу всех участников образовательного процесса.

В школах, где создана инклюзивная образовательная среда, методика проектной деятельности и проведение разных по уровню и направленности групповых учебных проектов способствуют вовлечению в образовательный процесс учеников с особыми образовательными потребностями, формируют предпосылки для повышения их академической и личностной успешности в различных направлениях деятельности школы.

Инклюзивная школьная среда отличается от обычной по целому ряду признаков, среди которых особое место занимает активное участие родителей в подготовке и проведении школьных мероприятий. Как правило, родители в инклюзивных школах больше времени проводят в школе, входят в состав различных комиссий, участвуют в работе органов общественно-государственного самоуправления. При организации общешкольных проектов по значимой для учащихся теме активные родители также могут быть привлечены к работе: будут помогать учащимся проводить исследования, готовить вместе с ними материалы для презентаций, выступать в роли экспертов при подведении итогов проекта и так далее.

Сроки выполнения и содержание проектов

По срокам проведения проекты бывают краткосрочные (от нескольких дней до нескольких недель), среднесрочные (1–2 месяца) и долгосрочные (до года). Наиболее эффективными с точки зрения поддержания мотивации учащихся и достижения результатов оказываются краткосрочные и среднесрочные проекты.

По предметно-содержательной области школьные проекты могут проводиться в рамках одного учебного предмета, быть межпредметными (когда для выполнения проекта учащимся требуются знания из нескольких предметных дисциплин) и внепред-

метными (когда проблема, над которой работают учащиеся, выходит за рамки традиционных предметов и требует интегративного подхода и оригинальных решений).

Выбор тем для проектной деятельности чрезвычайно широк, поэтому назовем лишь самые популярные группы проектов.

Практико-ориентированные проекты нацелены на решение социальных проблем, которые знакомы учащимся: например, организация безбарьерной среды в школе, помощь конкретному человеку с инвалидностью, организация помощи иноязычным детям и взрослым, нуждающимся в совершенствовании русского языка, и др. Подобные проекты можно осуществлять в партнерстве с местными некоммерческими организациями социальной направленности и благотворительными фондами.

Исследовательские проекты предполагают глубокую научную проработку темы, что явно выходит за рамки изучаемой в школе предметной дисциплины. Часто подобные проекты бывают межпредметными или внепредметными, и они требуют научного руководства со стороны опытного преподавателя-предметника или научного сотрудника из партнерской организации школы, например вуза, с которым школа взаимодействует по старшим профильным классам.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте или явлении с целью их анализа, обобщение результатов и представление их на широкую аудиторию.

Творческие проекты – это разнообразные проекты, как правило, общешкольного уровня: тематические представления, театральные постановки, музыкальные фестивали и пр. Подобные проекты предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов.

В настоящее время проектная деятельность как ведущая учебная деятельность, формирующая надпредметные компетенции учащихся, включена в федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. Умение сформулировать проблему и выполнить проект, получив тот или иной результат учебной деятельности, является одной из важнейших компетенций, которую за годы обучения в школе должен освоить каждый школьник. Поэтому и в условиях инклюзивной образовательной среды проектной деятельности должно уделяться особое место.

Инклюзивный подход

В чем может проявляться инклюзивный подход к организации проектной деятельности?

- *В инклюзивности выбранных тем проекта.*

Например, если в школе есть дети с двигательными нарушениями, это могут быть междисциплинарные проекты по разработке индивидуальных средств адаптации (протезов, ортезов и др.), разработке безбарьерной среды в школе и в общественных пространствах города. Подобные проекты – междисциплинарные, объединяющие такие предметные дисциплины, как биология, химия, физика, технология и информатика. Также инклюзивным по характеру и тематике может быть проект творческой направленности, например театральная постановка, тема которой является инклюзивной и затрагивает реальные жизненные проблемы людей с инвалидностью или мигрантов.

- *В инклюзивности организации проектной работы.*

Инклюзивный подход к организации проектной деятельности подразумевает обязательное включение особых (инклюзивных) учащихся в проектную группу.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

Например, в последние годы в московской системе образования проводились творческие фестивали «1+1», условием которых был обязательный совместный номер «особого» учащегося с «обычным» учащимся. Обязательным условием городского конкурса инженерных проектов было включение «особого» учащегося в проектную команду.

Проблема – причина – решение

При проведении практически любого учебного проекта в школе учителя и другие координаторы проекта могут столкнуться со стандартными ситуациями, когда «что-то пошло не так» и выполнение проекта становится проблематичным. В таблице (см. ниже) мы объединили типичные ситуации, касающиеся проведения проектов в инклюзивной среде, и даем рекомендации по возможным их разрешениям.

Таблица

Проблема	Возможная причина	Решение
Учителю не удастся собрать участников проекта, с каждой неделей на встречу по проекту приходит все меньше детей	Не оговорены четкие сроки начала и завершения проекта, даты рабочих встреч по этапам проекта. Учащиеся не имеют достаточной мотивации для участия в проекте	Вовлечение учащихся в формулирование темы и планирование проекта. Формирование режима взаимной ответственности, навыков сотрудничества между участниками рабочей группы проекта. Четкое распределение обязанностей внутри группы
Учитель постарался включить в проектную группу обычных и «особых» детей, но через какое-то время в ней остались только наиболее активные обычные дети	Никто из участников не имел ранее опыта работы друг с другом. Обычные дети проявляют большую активность, а особые не чувствуют себя нужными	В инклюзивных по составу учащихся рабочих группах проекта никто не умеет работать в сотрудничестве, детей нужно этому научить. Если провести подготовку группы к работе в сотрудничестве и объяснить значимость каждого участника для получения результата проекта, то «особые» дети выпадать из группы не будут.
Инклюзивная тема проекта явно вызывает вопросы у некоторых учителей и родителей, которые открыто высказывают свое удивление и нежелание участвовать в проекте	Инклюзивная среда создается и поддерживается всеми участниками образовательных отношений, включая учителей школы и родителей учащихся. Если у них нет достоверной и полной информации о проекте, то возможно его неприятие и слухи	Необходимо уделять внимание информированию общественности о ходе работы над проектом, продумать публикации на сайте школы и в школьных СМИ. Представить презентацию проекта на методическом совете школы и обсудить на заседаниях профильных методобъединений

Учитель и рабочая группа по проекту испытывают очевидный дефицит информации по выбранной (инклюзивной) теме проекта	Рабочая группа по проекту использует только ту информацию, которую они могут найти в интернете	Организация партнерского взаимодействия с профессиональными организациями, занимающимися данной темой в регионе, получение от них конкретной информации по теме проекта, собранной в регионе, получение консультационной помощи от профессионального сообщества
Администрация школы не готова поддержать идею проведения инклюзивного проекта	Мероприятия по теме инклюзии и работы с детьми мигрантов не влияют на результаты работы школы и ее место в рейтинге школ региона	Необходимо обсудить с администрацией значимость данного проекта в создании инклюзивной образовательной среды, вовлечь в координацию проекта заместителя директора по воспитательной работе. Проинформировать о проекте специалистов из местных органов управления системой образования, создать прецедент и описать его как педагогический опыт, подлежащий распространению на другие школы. Возможно, в дальнейшем стать ресурсным центром по данной теме для других школ региона

Проблемная ситуация как повод для общешкольного проекта

Приведем пример общешкольного проекта в условиях инклюзивной образовательной среды, который был успешно проведен в московской ГБОУ Школа № 1540. Школа находится в центре Москвы и имеет ряд особенностей: школа инклюзивная (в обычных классах учатся много детей с особенностями здоровья), школа с этнокультурной средой (этнокультурная школа с еврейским компонентом образования) и значительным процентом детей мигрантов, а также школа с углубленным изучением информатики и технологии и хорошими традициями проектной деятельности.

Москва является самым большим в России поликультурным мегаполисом, поэтому в московских школах учатся дети разных национальностей, переехавшие с родителями в этот город в разное время и по разным причинам.

В начале очередного учебного года классные руководители и школьные психологи обратили внимание, что среди детей (особенно на уровне средней и старшей школы) началось выяснение отношений, в основе которых присутствовал конфликт между правами тех, кто уже давно живет в Москве, и теми, кто только-только стал москвичом. На начальном этапе отношения между детьми выяснялись в рамках обычного общения, но прогноз развития этой темы был негативный.

Администрации школы было понятно, что, если не перенаправить интерес детей к данной теме из бытовой плоскости в проектную и не поднять тему, касающуюся

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

уточнения понятия «москвич», в школе могут начаться проблемы. Дело в том, что под крышей школы собрались совершенно разные дети – из разных регионов бывшего СССР и дальнего зарубежья. Возможно, это и спровоцировало начало бурных обсуждений, кто настоящий москвич, а кто «понаехал». Такие темы дети, как правило, сами не поднимают. Возможно, этот вопрос обсуждали родители детей или тему для выяснений, кто москвич, а кто нет, дети подхватили из других источников, но у них появился повод для буллинга ребят, кто был чем-то не похож на большинство учеников, плохо владел русским языком и кому явно было сложнее переживать период вынужденной социокультурной адаптации после переезда в Москву и поступления в школу.

Проект «Все мы понаехали!»

Администрация школы организовала собрание педагогического коллектива учителей, работающих в среднем и старшем звене школы. Была представлена проблема и предложено провести общешкольный проект по теме «Все мы понаехали!», целью которого было изучить социальный и этнокультурный состав участников образовательного процесса, имеющих отношение к данной школе, то есть не только учащихся, но и коллектива сотрудников школы и родителей учащихся. Среди задач проекта было проведение мини-исследования на тему: кто из участников и откуда приехал в Москву, какие причины (экономические, социальные и др.) повлияли на решение семьи переехать и пр. Профильная специализация школы на уровне старших классов (информатика, технология) предопределила технологическую составляющую проекта: координаторы проекта поставили перед учащимися много задач по сбору и обработке данных в цифровом виде, с помощью учителей информатики выбрали современные программные средства, которые позволили учащимся собрать данные в цифровой среде и провести их обработку с помощью профессиональных средств обработки статистической информации.

Методические аспекты и организация работы учащихся. Для выполнения работ по проекту на педсовете была выбрана и сформирована рабочая группа в составе: представитель администрации школы, психолог, три учителя (истории, обществознания и географии). Были определены сроки проведения проекта (октябрь – декабрь, 3 месяца) и итоговые мероприятия (общешкольная конференция с презентацией итогов проекта). Проект не был длительным по времени, поскольку в конкретной ситуации нужно было как можно быстрее получить результаты, от которых в дальнейшем зависело психологическое благополучие школы и каждого отдельного учащегося.

Проектная группа разработала список рекомендуемых тем для проектов, выполняемых классом (с 5-го по 11-й). Каждая из тем была связана с основной темой проекта и его целями, но учитывала возрастные особенности учащихся, например: младшим детям предлагалось провести опрос среди учеников своего класса, родителей и учителей по вопросам готовой анкеты-опросника, старшие ребята разрабатывали опросники, проводили фокус-группы с представителями целевой аудитории, снимали видеопосле бесед с родителями и представителями педагогического коллектива, проводили мини-исследования по вопросам жизни мигрантов в Москве, миграции на постсоветском пространстве и так далее. Рабочая группа обеспечивала координацию работ по классам на всех этапах проекта, при необходимости – консультировала проектные группы и оказывала им экспертную помощь.

Подбор необходимых материалов осуществлялся как с помощью учителей, которые рекомендовали учащимся ссылки на тематические сайты в интернете и справоч-

ную (статистическую) литературу, так и с помощью родителей, которые выступали в роли экспертов и передавали учащимся литературу по истории и этнокультурным особенностям представителей разных диаспор, существующих в Москве. Помимо методической и информационной помощи, родители (представители разных диаспор) выступали перед учащимися на классных часах. Дети побывали на тематических мероприятиях в Московском доме национальностей и съездили на экскурсии по теме «Многонациональная Москва».

Работа над проектом. За неполных три месяца учащиеся проработали много важных и интересных вопросов. Каждой проектной группой, сформированной из учащихся того или иного класса, руководил ее классный руководитель либо кто-то из учителей-предметников, работающих с данным классом и хорошо разбирающийся в проблеме.

При составлении опросников разработчики ориентировались на следующие вопросы:

- если семья живет в Москве, то как долго;
- когда в этой семье появилось первое поколение москвичей;
- где жили раньше прабабушки и прадедушки;
- в каких городах и регионах нашей страны можно было бы поискать родственников, с которыми не было никаких контактов десятилетия;
- есть ли родственники за рубежом – в странах ближнего и дальнего зарубежья?

Для быстроты сбора и обработки результатов опросов, проводимых учащимися, все вопросы размещались с помощью Google-форм, ссылки на которые получили все участники образовательного процесса. Цифровизация сбора данных позволила сделать различные выборки ответов под задачу, готовить презентационные материалы и др.

Кроме того, в ходе работы над проектом учащиеся выяснили и проиллюстрировали такие понятия, как «коренной житель» и «уроженец города». Коренной житель любой местности – это тот, у кого в данной местности есть корни, то есть предки, представители предыдущих поколений. Коренным жителем принято считать горожанина в третьем поколении или тех, у кого есть родственники, похороненные на одном из кладбищ города. Уроженец города – это человек, который родился в данном городе, но его родители живут здесь в первом поколении, то есть они родились в других местах.

Подведение итогов, оформление результатов проекта. После обобщения всех собранных данных каждый класс подвел итоги проекта по своей теме, подготовив презентацию и выступление на итоговой общешкольной конференции.

Презентация проекта. Для итоговой презентации проекта был выбран день, когда представители всех классов – участников проекта могли собраться вместе после уроков. На конференцию были приглашены учителя и родители. Каждый класс по очереди представил результаты и выводы проекта. Среди условий, поставленных рабочей группой перед презентациями от классов, были следующие: наличие в презентации статистической информации, исторических фактов, объясняющих те или иные закономерности, выявленные в процессе выполнения работы, наличие иллюстраций – газет, сканов документов и фотографий из семейных архивов, фотографий и видео после экскурсий и тематических поездок, в которых участвовали ребята. То есть хотя каждый класс или проектная группа делали свой проект, по своему содержанию и оформлению он легко вписывался в проект общешкольный.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

После каждого выступления (презентации) эксперты и просто зрители из актового зала могли задать вопросы участникам проектной группы.

Ожидаемые и дополнительные результаты. В процессе работы над общешкольным проектом «Все мы понаехали!» проектной группе и, в целом, педагогическому коллективу школы удалось изменить атмосферу начинающейся вражды и расслоения на «своих, москвичей» и «понаехавших». Оказалось, что примерно 70–80 процентов детей в каждом классе и столько же учителей и администраторов школы либо приехали в Москву со своими семьями в раннем детстве, либо приехали в юности получить образование, либо приехали совсем недавно, то есть не могут называться коренными москвичами. Настоящих москвичей оказалось совсем немного, но и их истории были тоже удивительными, поскольку у большинства из них дедушки и бабушки тоже москвичами не были, они жили далеко от Москвы, и, если не в деревнях и селах, то в небольших губернских городах.

Наибольший интерес у участников проекта вызвала созданная старшеклассниками географическая карта России и зарубежья, составленная по результатам мини-исследования о том, из каких регионов, в какой исторический период и по каким причинам старшие члены семьи приехали в Москву со своими семьями. Эта карта проиллюстрировала большой исторический период (около 100 лет) и события, которые привели к массовой или выборочной миграции населения.

Один из классов разработал дополнительную карту – это была карта Москвы с указанием мест, где в настоящее время живут учителя, учащиеся и их родители, которые приезжают в школу. При анализе карты стали видны некоторые закономерности размещения людей в Москве и формирующиеся закономерности при строительстве новых жилых районов и перемещении людей внутри города. Например, на карте было видно, что большинство коренных москвичей (хоть их и очень мало в процентном соотношении) проживают не в центре города, а в удаленных от центра округах. Это дало основание для анализа ситуации и желания учащихся продолжить заниматься этим проектом.

Материал, собранный участниками проекта, еще долго использовался учителями школы на уроках истории, обществознания, географии, литературы и других предметах для обсуждения с учащимися межпредметных тем:

Почему в военное и послевоенное время многие москвичи переехали жить на восток – остались на долгие годы на Урале, в Сибири, на Дальнем Востоке?

Почему кто-то оказался в Средней Азии?

Почему большая часть тех семей, которые приехали в Москву в 1960–1970-е годы – это люди из деревень и российской глубинки?

Как это связано с историей строительства Москвы и ее экономикой?

Откуда в Москву приехали новые мигранты после 1990-х?

Куда они массово уезжали в это же время, но затем, в середине 2000-х, опять вернулись?

На уроках обществознания учителя обсуждали с учащимися более сложные вопросы:

Какие права у мигрантов?

Чем отличается вид на жительство, разрешение на работу от гражданства?

Кто разрешения выдает?

Какие нормативные документы защищают права детей мигрантов?
Что такое ксенофобия и разжигание национальной розни?

Заключение

В заключение отметим, что для успешного проведения аналогичного школьного проекта в школе нужно учесть следующее:

- Учителя школы должны хорошо понимать, что такое общешкольный проект и разбираться в методике проектной деятельности.
- Общешкольный проект возможен только в формате коллективного усилия и наличия общего интереса и целей у организаторов и координаторов проекта.
- Методобъединения должны интегрировать работу над проектом в свои планы и учебные программы.
- Учителя должны научить учащихся основам проведения исследований (например, в данном случае – методам статистического анализа, картирования данных и др.).
- К работе над общешкольным проектом нужно привлекать родителей и других представителей общественности (например, организации города, заинтересованные в результатах проекта).

Результаты подобного проекта будут достигнуты, если:

- Психологи и классные руководители зафиксируют снижение количества конфликтных ситуаций на почве ксенофобии и формирование культуры толерантности в условиях безопасной для всех учащихся образовательной среды.
- Учителя смогут в дальнейшем использовать материалы, собранные в процессе выполнения общешкольного проекта, на своих уроках в качестве иллюстративного или дополнительного материала, материала для проектной работы и пр.
- Вопросы, проработанные в рамках проекта, найдут отражение в нормативно-правовых документах, локальных приказах и распоряжениях по школе, правилах для учащихся и других документах, регламентирующих внутренние правила и уклад школы.
- Повысится мотивация родителей учащихся школы и привлеченных к участию в проекте экспертов, они будут участвовать в работе выборных органов общественно-государственного управления школой и оказывать содействие школе в решении других вопросов, возникающих в образовательном процессе.

По итогам апробации программы важно отметить следующее. В качестве тем проектов могут использоваться:

- конфессиональные и религиозные различия,
- музыкальные произведения (народные песни, колыбельные и пр.),
- знакомство с известными персоналиями российской истории, а также с персоналиями из стран исхода несовершеннолетних иностранных граждан.

В проектной деятельности совместно с несовершеннолетними иностранными гражданами могут принимать участие наставники.

Оригинальной формой проекта является «Книга имен» (Е.Г. Иоффе). В рамках данного проекта обучающимся предлагается рассказать, что означают их имена и фамилии. Как переводятся? Откуда появились? Почему им дали такое имя? Что для них значит их имя и фамилия? Что им нравится, а что нет в своем имени и фамилии? Хотели бы они поменять имя и фамилию? На какие и почему? В проекте могут при-

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

нимать участие как несовершеннолетние иностранные граждане, так и российские обучающиеся.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Nобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики у несовершеннолетних иностранных граждан было отмечено значимое повышение уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологического благополучия: от 3,44 к 3,60 $p < 0,01$; Шкала психологического благополучия Уорик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p < 0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p < 0,01$) и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p < 0,05$).

4.4.2. Организация групповой работы учащихся в поликультурном классе

М.В. Мусеева, А.Е. Фомичева

В задачи программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан в области их особых (дополнительных) образовательных потребностей входит:

- формирование навыков поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное общество.

Очевидно, что решение данных задач только воспитательными средствами, без задействования технологий учебной работы, будет недостаточно эффективно. В образовательном учреждении большую часть времени ребенок занят учебой. Соответственно, без внесения изменений в организацию учебной деятельности невозможно успешно формировать инклюзивную образовательную среду, обеспечивающую включение детей – иностранных граждан в российское образовательное пространство.

Одним из магистральных подходов в этом направлении выступает организация групповой работы учащихся, которая, с одной стороны, повышает инклюзивность образовательной среды, а с другой – отражает современные требования ФГОСов.

Переход российской школы на обучение по ФГОСам нового поколения выявил немало проблем, связанных с использованием методов и технологий обучения. Несмотря на широкую известность в педагогических кругах личностно-ориентированных методов (обучение в сотрудничестве, проектное и проблемное обучение и др.), эти методы не получили широкого распространения в школе в связи с большой трудоемкостью их использования и необходимостью специальной подготовки учащихся. Фронтальное обучение (с его репродуктивными и иллюстративно-объяснительными методами) продолжает сегодня доминировать, хотя на современном уроке, построенном в соответствии с требованиями ФГОСов, учащиеся должны формировать различные компетенции, относящиеся к группе так называемых навыков 21-го века, что при фронтальном обучении сделать невозможно.

ФГОСы нового поколения ставят перед учителями следующие (среди прочих) задачи. Формирование:

- «коммуникативной компетенции в общении и сотрудничестве в процессе образовательной, учебно-исследовательской и других видов деятельности»;
- «умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, находить общее решение; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение»;
- «навыков сотрудничества со сверстниками, взрослыми в образовательной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности»;
- «умения продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции другого».

В качестве унифицированных методических решений по реализации перечисленных выше задач учителям рекомендуется использовать групповую проектную деятельность, дискуссии и групповую проектную деятельность с распределением ролей и оценкой индивидуального вклада в общий результат. То есть, по сути, учителям рекомендуется использовать технологии обучения в сотрудничестве.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

Обучение в сотрудничестве как технология стало постепенно внедряться в школьную практику в разных странах мира в 1970–1980-е гг. благодаря работам основоположников этой технологии: Дж. Дьюи, Р. Славина, Р. и Д. Джонсонов, Дж. Аронсона и др. В наше время идеи обучения в сотрудничестве получили дальнейшее развитие и широко используются при организации обучения учащихся в составе *малых учебных групп*, или *групп сотрудничества* (как правило, по 3–5 человек).

Обучение в сотрудничестве – это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде. Как показали многочисленные исследования, обучение в сотрудничестве намного продуктивнее объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов. Главная идея обучения в сотрудничестве – специальным образом подготовленная, спланированная и организованная учителем учебная деятельность, при которой учащиеся не просто что-то вместе выполняют, а учатся, обмениваются своими знаниями и умениями и вместе вырабатывают новое знание.

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по технологии обучения в сотрудничестве становится как бы исходной элементарной частицей коллективной самостоятельной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной деятельности, а с другой – вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива, так как каждый учащийся пользуется результатами как групповой самостоятельной, так и коллективной работы, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым заданием, проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями всей группы.

Далее раскроем следующие вопросы:

- Разновидности технологии обучения в сотрудничестве.
- Что входит в понятие групповой работы на уроке?
- Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурном классе.
- Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности.
- Специфические особенности организации обучения в сотрудничестве в условиях онлайн-обучения.
- Специальные программы подготовки учителей к обучению в сотрудничестве.
- Обучение, основанное на принципе «равный – равному».
- Информационные технологии в образовании для оптимизации групповой работы: *eduScrum*.

Разновидности технологии обучения в сотрудничестве

Обучение в сотрудничестве включает в себя большую группу технологий, которые были разработаны различными авторами и прошли многолетнюю апробацию в условиях школы. Все эти технологии подразумевают работу учащихся в малых группах сотрудничества и значительную по затратам времени подготовку каждого урока. Познакомимся с несколькими из числа самых известных в мире технологий обучения в сотрудничестве.

Учебные команды

Ряд технологий, предусматривающих активную работу учащихся в группе с обязательной самостоятельной постановкой целей и задач, распределением обязанностей (ролей) между членами группы. Наиболее часто используются следующие технологии работы в составе учебных команд.

Учебные турниры

Технология предусматривает разделение класса на команды по 4–5 человек и организацию их соревнований друг с другом. Обязательным требованием в данной технологии является вовлеченность каждого члена команды в получение итогового (командного) результата. При этом важно, что члены разных команд будут соревноваться друг с другом на условиях равенства в подготовке, то есть задания для соревнований придумываются учителем так, чтобы проявить себя и посоревноваться друг с другом могли бы как самые сильные учащиеся из каждой команды, так и учащиеся с невысоким уровнем академической подготовки.

Дискуссионные группы

Учитель разделяет класс на группы по 4–5 человек, в каждой из которых должны быть учащиеся с разным уровнем подготовки. Далее учитель задает учащимся тему для дискуссии, сопровождая это комментариями, и дает рекомендации, если сочтет нужным. Учащиеся начинают работать в группах над предложенной темой, обсуждают, сравнивают, знакомятся с дополнительными материалами, формулируют вопросы, разрабатывают концептуальные карты и стараются глубоко погрузиться в проблему. По окончании работы группы учитель может вызвать любого из членов учебной группы, и то, как он проявит свою компетентность в теме, непосредственно повлияет на итоговую оценку, которую получит вся группа, в составе которой он работал.

Группы с индивидуализированной помощью

Эта технология объединяет обучение в сотрудничестве с индивидуализированным обучением. Учитель так же делит класс на небольшие группы, все члены одной группы работают над одним и тем же заданием, но для каждого учащегося оно выглядит по-другому. В итоге, работая над индивидуализированным заданием, но в группе с другими учащимися, члены группы могут помогать друг другу, а в итоге выполнить как свое, индивидуализированное, задание, так и узнать больше по теме, знакомясь с тем, что делают другие члены группы.

Групповые исследования

Типичная технология для организации работы «учебных команд», когда каждая из сформированных учителем групп получает задание исследовать тот или иной аспект явления/объекта/темы/вопроса, чтобы по завершении работы представить классу полученные данные. Фактически каждая группа получает задание проработать подтему общей темы, поэтому от того, насколько детально и глубоко учащиеся в каждой группе проработают вопрос, будет зависеть не только их итоговая презентация в классе, но и то, как другие учащиеся класса сформируют общую картину знаний по теме. Выполняя задания внутри группы, дети учатся ставить цели, работать с информацией, планировать свою деятельность и проводить обобщения.

Мозаика

Данная технологий наиболее эффективно работает в ситуациях, когда учащимся нужно освоить объемный материал, который можно разбить на отдельные фрагмен-

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

ты/темы/блоки по количеству учащихся в группе. Каждый учащийся получает от учителя задание проработать конкретный фрагмент, после чего он становится «экспертом» в этой области и обучает других членов группы.

Мозаика-2

Учитель так же (как и в технологии «Мозаика») придумывает задания для каждой из сформированных им гетерогенных групп, но передает группе сразу все материалы, чтобы учащиеся сами распределили свои обязанности и решили, кто и по какому именно вопросу станет «экспертом». Поскольку эксперты есть в составе каждой учебной группы, они могут периодически объединяться в отдельную группу, обмениваться информацией и усиливать свой «экспертный уровень». Принципиальным отличием «Мозаики-2» от просто «Мозаики» является то, что учитель передает необходимый учебный материал в полном объеме каждому учащемуся, поэтому учащийся может проработать этот материал самостоятельно даже в том случае, если он находится на домашнем обучении.

Учимся вместе

Учитель разделяет класс на группы по 4–5 человек, каждая из которых получает задание разработать тот или иной продукт (творческий, технологический и др.). В итоге учащиеся объединяют свои усилия для производства итогового продукта и его презентации в классе.

Взаимообучение

Эта технология была специально разработана для развития у учащихся навыков осмысленного чтения. Каждый член команды отвечает за то, насколько другие члены команды поймут прочитанный текст и смогут задать по нему вопросы. Один из учащихся зачитывает текст и кратко его пересказывает, а другие члены группы задают ему вопросы до тех пор, пока они не будут готовы услышать следующий фрагмент текста. Каждый из членов группы должен иметь возможность зачитать и пересказать свой фрагмент текста.

КООП

Технология очень похожа на технологию «Мозаика-2», но в этом случае все учебные действия и работа «экспертов» организуется внутри учебной группы. Учитель предлагает учащимся тему, далее внутри своей группы они выделяют подтемы (разные аспекты одной темы) и распределяют обязанности: кто из них будет экспертом по той или иной подтеме. Далее каждый из членов группы работает над своим вопросом, после чего передает полученные им знания другим членам своей группы.

Во всех технологиях обучения в сотрудничестве присутствует оценка деятельности учащихся. В данном случае эта оценка дается по трем уровням работы учащегося:

- итоговой презентации, которую делает группа в классе;
- индивидуального вклада учащегося в работу его группы;
- итогового продукта (материала), разработанного учащимися.

Среди типичных проблем, с которыми учителям приходится сталкиваться при использовании обучения в сотрудничестве, являются следующие:

- неочевидность интуитивного умения учащихся разных возрастных групп эффективно работать в группе;
- неочевидность критериев формирования эффективно работающих групп (все учащиеся одной успеваемости, слабые и сильные по успеваемости в одной группе и др.);

- формирование учебных групп в классах с билингвальными учащимися или в поликультурных классах;
- необходимость выработки норм и правил участия в групповой учебной деятельности, ведения дискуссий, презентаций результатов и др.;
- объективная оценка деятельности учебных групп сотрудничества и вклада каждого учащегося в общий результат и пр.

Подготовка и проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве в поликультурных классах может быть также осложнена следующим:

- учащиеся не имели ранее опыта учебной деятельности в малых группах сотрудничества;
- учитель излишне авторитарен и не дает учащимся проявить самостоятельность, продолжая жестко контролировать процесс обучения;
- учитель не имеет необходимой компетенции для разработки учебных и диагностических материалов при организации обучения в сотрудничестве;
- проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве планируется в поликультурных классах и/или классах с большими социокультурными различиями между учащимися;
- проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве планируется в классах с межличностными конфликтами, ситуациями организованной травли (буллинга) и др.

Все эти проблемы являются преодолимыми, и, более того, обучение в группах сотрудничества в поликультурных классах может не только привести к повышению уровня обученности учащихся по предмету, формированию современных компетенций и навыков 21-го века, но и улучшить психологический климат на уроке и межличностную коммуникацию учащихся.

Что входит в понятие групповой работы на уроке?

Под работой в группе обычно понимается совместная работа учащихся в составе малой группы, организованная таким образом, чтобы у каждого члена группы было свое задание (своя роль), за выполнение которого он несет ответственность. Учитель при этом не должен вмешиваться в ход групповой работы и давать прямые указания учащимся, что именно и кому нужно делать. Если учитель вмешивается в работу группы, то он сразу становится ее негласным лидером, в то время как смысл обучения в сотрудничестве заключается в том, что роль лидера группы всегда закрепляется за кем-то из учащихся, в наибольшей степени проявивших свои лидерские качества и взявших на себя ответственность за работу группы. То есть, когда учитель дает задание, над которым группа начинает работать, тем самым он делегирует лидерство в этой деятельности учащимся.

Признаками эффективной групповой работы являются следующие:

1. Наличие в группе лидера (ведущего), который организует работу группы по выполнению задачи, поставленной учителем, и несет ответственность за результат.
2. Все члены группы важны для ее работы и получения итогового результата, ни один из членов группы не может выполнить задание, данное учителем, самостоятельно.
3. В процессе работы все члены группы общаются друг с другом: задают вопросы, объясняют, выдвигают гипотезы, анализируют, слушают других, соглашаются с ними или не соглашаются, участвуют в групповых дискуссиях и др.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

Коммуникация, или общение, членов группы является ключевым элементом работы в группах сотрудничества. Здесь нет никакого соперничества. Учащиеся заинтересованы в том, чтобы в работе группы участвовали все ее участники, они помогают друг другу и стараются сделать так, чтобы никто из членов группы не выпал из общей работы. Это значительно повышает мотивацию, однако такой вид совместной деятельности, подразумевающий общую заинтересованность в результате, внимательное и толерантное отношение друг к другу, необходимо тренировать. Само по себе это умение не сформируется.

Сложность формирования отношений между учащимися внутри группы сотрудничества в поликультурных классах может осложниться дополнительными факторами, которые учителю тоже нужно принять во внимание:

- социокультурные особенности и традиции в коммуникации, присущие учащимся – представителям той или иной культуры;
- гендерные особенности (особенности поведения девочек и мальчиков той или иной национальности);
- физические границы (при групповой работе меняется дистанция между учащимися в классе, расположение мебели и пр.).

Поскольку групповая учебная работа в формате обучения в сотрудничестве прежде всего коллективная деятельность, то учащимся, представляющим индивидуалистические культуры (для которых главное – это проявление индивидуализма и ориентация на соперничество с другими), будет сложнее привыкать к работе в единой команде, где распределяется ответственность за результат и одним из главных принципов работы становится не внутренняя конкуренция, а помощь тем, кому она нужна, взаимоподдержка и взаимообучение. Также важно отметить, что при обучении в сотрудничестве учитель формирует группы не по имеющемуся у учащихся уровню академических достижений, а так, чтобы в каждой группе в равной степени были и сильные, и слабые ученики. Также важно, чтобы дети иностранных граждан и/или дети с миграционным опытом принимали участие в разных группах, «перемешиваясь» с детьми иных социальных страт.

Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурном классе

Обучение в группах сотрудничества меняет чувства людей по отношению друг к другу, формирует межличностные связи и доверие, влияет на групповую динамику в классе, помогает неуспешным учащимся поверить в себя и повысить мотивацию к обучению. В условиях поликультурного класса обучение в сотрудничестве способствует выстраиванию более тесных кросс-культурных связей, позволяет преодолеть предубеждения и снизить уровень негативного настроения и внутренней конкуренции между членами группы сотрудничества (Славин, 1983; Шаран и др., 1984). Постепенно, в процессе работы, внутри группы начинает формироваться командный дух, ощущение себя в группе с другими одноклассниками как «мы».

Исследования обучения в сотрудничестве являются наиболее выдающимся примером теоретически обоснованных, программных лабораторных и полевых исследований (Paluck, Green, 2009), то есть обучение в сотрудничестве – практика с высоким уровнем доказательности в области преодоления предубеждений.

Одним из следствий социализации учащихся в процессе обучения в сотрудничестве является формирование функциональной грамотности и подготовка к жизни в

современном обществе: учащиеся вырабатывают навыки коллективного мышления и принятия коллегиальных решений, осваивают методику самостоятельного решения проблем, планирования работы, постановки целей и задач, поиска и критического осмысления информации и др. Ученики, прошедшие через обучение в сотрудничестве, становятся более самостоятельными, активными и инициативными в отношении учебной деятельности.

Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурных классах во многом определяется тем, как именно учитель формирует учебные группы. Например, по какому принципу будут сформированы группы, если известно, что в классе есть дети с высоким уровнем обученности и дети, испытывающие трудности в обучении, плохо владеющие русским языком или имеющие какие-либо проблемы с социокультурной адаптацией. Исследования показывают, что формирование отдельных групп учащихся с низкими академическими результатами (вне зависимости от причин) не является эффективным. Наиболее высокий академический эффект достигается в том случае, если слабые учащиеся попадают в одну группу с сильными, то есть при формировании групп будет учтен принцип поликультурности и паритета малых групп по академическим возможностям учащихся. А что получают сильные ученики в результате работы в группах со слабыми? В результате исследований было отмечено, что учебная мотивация сильных учащихся повышается, если они помогают другим учащимся из своей группы разбираться в сложном материале и объяснять его простыми словами.

В поликультурных группах каждый из учащихся может помочь другим, выполняя те учебные действия, в которых наиболее силен. Например, кто-то может читать сложные тексты и объяснять их другим членам группы, а кто-то лучше всех владеет иностранным языком или хорошо знаком с изучаемой темой и пр. В целом, групповая работа может дать значительный синергетический эффект: чем больше различий между детьми, тем лучше может быть выстроена учебная деятельность и интереснее полученный результат.

Рассмотрим, в какой степени методы совместного обучения влияют на межэтнические отношения и академические достижения в различных классах средней школы и как учителя могут наилучшим образом применять эти методы в своих классах. Исследование взаимосвязей между совместным обучением и *межэтническими отношениями* показало почти исключительно положительные взаимосвязи между ними. В этом отношении наблюдается высокая согласованность выводов нескольких десятков различных исследователей (см. обзор Chan et al., 2009).

Также рассматривается взаимосвязь между обучением в сотрудничестве и *академическими достижениями*. Анализ результатов исследований взаимосвязи обучения в сотрудничестве и успеваемости показал в основном позитивную корреляцию между ними. Часть исследований, посвященных этому вопросу, показывает, что учащиеся, занимавшиеся совместным чтением, письмом и другими направлениями учебной деятельности, продемонстрировали значительно более высокие показатели успеваемости, чем учащиеся, обучавшиеся в условиях конкуренции или индивидуализма. В другой части исследований не было выявлено положительного влияния метода «Мозаика» на академическую успеваемость, хотя было обнаружено, что метод совместного обучения имеет другие, неакадемические преимущества в классе (Chan et al., 2009).

Исследовалась также взаимосвязь между совместной и индивидуальной формами вознаграждения, конкуренцией в сравнении с сотрудничеством и индивидуальной

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

обратной связью в сравнении с групповой. Было показано, что индивидуальные, а не совместные структуры вознаграждения, сотрудничество, а не конкуренция, и индивидуальная, а не групповая обратная связь наиболее позитивно повлияли на восприятие учащихся и участие в ситуациях совместного обучения. Наконец, исследование «Мнения учителей» показало, что, хотя учителя обычно предпочитают совместные методы обучения, применение таких методов может быть сильно затруднено в классах с различными поведенческими, лингвистическими потребностями и потребностями в обучении и что подготовка учителей к работе по методам совместного обучения абсолютно необходима для эффективного внедрения этих методов в классе.

Остановимся подробнее на конкретном примере изучения эффектов, достигнутых в результате применения обучения в сотрудничестве в поликультурных классах. Была проведена учебная программа из 11 уроков обучения в сотрудничестве в пяти полиэтнических 5-х классах (то есть в классах с более чем 25% учащихся-иммигрантов). Первые два урока этой учебной программы были посвящены собственно обучению в сотрудничестве, в ходе которого ученики обучались использованию основных правил совместного обучения и помогающему поведению. Во время урока от трех до 11 учеников работали в командах над групповыми заданиями по математике. В этом исследовании приняли участие 26 команд, состоящих из трех-четырех учеников в каждой, в общей сложности 94 школьника 10–12 лет.

Начиная с третьего урока учащиеся выполняли аналогичные совместные математические задания в ранее сформированных группах под руководством учителя. На каждом уроке команды решали по два аутентичных математических задания с общей темой (например, зоопарк). Аутентичные математические задания являются математическими заданиями с ярко выраженной повествовательной структурой, встроенные в знакомые детям контексты; а также заданиями, где возможно несколько решений, поскольку именно такие задания стимулируют мотивацию учащихся к сотрудничеству (Cohen, 1994).

Оказалось, что учащиеся оценивали своих коллег по команде как более популярных и склонных к сотрудничеству с увеличением времени совместного обучения, что согласуется и с выводами других исследователей (Gillies, Ashman, 1997; Johnson, Johnson, 1999). Эти выводы подчеркивают положительное влияние обучения в сотрудничестве на социальный статус учащихся. Существует целый ряд исследований, которые показывают, что обучение в сотрудничестве является более эффективным методом, чем прямое обучение, не только в отношении социальных навыков, но и в отношении академической успеваемости (обзоры см. Qin, Johnson & Johnson, 1995; Rohrbeck et al., 2003).

Регулярное внедрение технологий обучения в сотрудничестве стало новым опытом как для учителей, так и для учеников, участвовавших в этом исследовании. Тем не менее это показывает, что обучение в сотрудничестве может уменьшать межэтнические предубеждения в многонациональных командах даже при минимальных предварительных знаниях и навыках проведения занятий в этом формате. Результаты показывают, что с увеличением времени обучения наблюдается неуклонное снижение восприятия членами команды некооперативности учащихся другой этнической принадлежности. Еще более позитивного влияния совместного обучения на межэтнические отношения следует ожидать при наличии большего опыта и знаний о нем.

Было обнаружено, что учащиеся другой национальности воспринимались как более популярные в конце учебной программы. Кроме того, воспринимаемая готовность таких учащихся к сотрудничеству возросла даже больше, чем у учеников-иммигрантов: в начале учебной программы они были оценены как менее стоворчивые. Результаты также показали, что создание многоэтнических команд более эффективно для уменьшения межэтнических предубеждений по сравнению с составлением этнически однородных команд: только в многонациональных командах популярность увеличилась, а воспринимаемая некооперативность уменьшилась в связи с получением новых впечатлений о сверстниках. Эти результаты подтверждают пересмотренную гипотезу о контакте, предложенную *Pettigrew* (1998), что развитие межэтнической дружбы уменьшает межэтнические предубеждения. Существуют доказательства, что не только дружба усиливается с увеличением контакта с этнически неоднородной группой, но и межэтническая популярность, так же как воспринимаемая межэтническая готовность к сотрудничеству усиливаются с увеличением времени контакта. Эти результаты показывают, что обучение в сотрудничестве может обеспечить решение межэтнических проблем в многонациональных школах.

Для достижения такого уровня социальных эффектов необходимо проводить специальные тренинги и готовить учащихся к совместной деятельности по технологии обучения в сотрудничестве.

Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности

Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности заключается в проработке ситуаций, с которыми дети могут столкнуться в процессе учебной деятельности. Речь, прежде всего, идет о том, как избежать возможных конфликтов и подготовить учеников к коллективной учебной деятельности. Эта подготовка проводится в формате психологических тренингов, которые может провести сам учитель, либо (по его просьбе) школьный психолог, либо учитель совместно со школьным психологом.

Суть предварительной подготовки учащихся к обучению в поликультурных группах сотрудничества – налаживание режима доверия между учащимися, снятие стереотипов в восприятии представителей другой национальности и социокультурных традиций, развитие умений общаться друг с другом, задавать вопросы, запрашивать помощь, участвовать в дискуссиях, используя формулировки, которые не обидят других участников обсуждения и так далее.

Эффективная подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве позволит подготовить их к длительной самостоятельной деятельности без постоянного контроля со стороны учителя. То есть в процессе подготовки учащиеся должны усвоить определенный набор новых для них норм и правил, которыми они должны будут руководствоваться в ходе групповой деятельности.

Учащиеся в традиционном классе привыкли следовать следующим правилам, установленным учителем (что позволяет ему полностью контролировать ситуацию в классе):

- «Каждый должен заниматься своим делом и выполнять свое задание».
- «Не обращай внимание на других учащихся, не отвлекайся, делай то, что тебе говорят».
- «Не проси помощи у других учащихся».
- «Концентрируй свое внимание только на учителе и на том, что он говорит».

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

- «Не крутись, смотри вперед и не привлекай к себе внимание» и др.
В условиях обучения в группах сотрудничества правила будут совершенно иные, а именно:
- «Твоя учебная работа влияет на результат работы всей группы».
- «Внимательно слушай то, что говорят другие члены группы».
- «Если нужна помощь и ты что-то не понял, попроси других членов группы помочь тебе».
- «Вноси свой вклад в обсуждение, говори, но дай возможность высказаться другим».
- «Выражай свое мнение, но при этом слушай других и будь готов к компромиссу» и др.

Чем больше времени учитель выделит на подготовку учащихся поликультурного класса к работе в технологии обучения в сотрудничестве, тем больше будет эффективность всей последующей работы. Более того, учителю придется обосновать учащимся необходимость подготовки к новому виду учебной деятельности. Учащиеся (особенно подростки) привыкли к тому, что они объединяются на уроках в динамичные учебные группы по желанию, часто оставляя «за бортом» особых учащихся или тех, с кем по определенным причинам они не хотели бы работать вместе. В ситуации с обучением в сотрудничестве действует принцип равенства и группы формируются по поликультурному и полиакадемическому принципу, когда в одной группе могут оказаться дети, которые вне класса предпочитают не общаться друг с другом или даже находятся в конфликте. Учащимся приходится объяснять, что в реальной жизни, когда они будут работать, им придется научиться взаимодействовать в одной команде с совершенно разными людьми, которые им могут чем-то не нравиться, но с которыми они должны найти общий язык и взаимодействовать на общее благо.

Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве с учетом специфики поликультурных классов может включать следующие виды тренингов:

- по отработке навыков работы в группе с учетом потребностей других членов группы и нацеленности на общий результат;
- на формирование навыков сотрудничества;
- на развитие навыков коммуникации и участия в групповых дискуссиях;
- по выработке норм и правил группового поведения;
- на предотвращение групповых и межличностных конфликтов и др.

Примеры тренинговых упражнений, которые можно использовать при организации данного тренинга приведены в Инструментарии программы.

Специфические особенности организации обучения в сотрудничестве в условиях онлайн-обучения

Теория совместного онлайн-обучения (Online Collaborative Learning) получила развитие в связи с распространением онлайн-обучения в системе образования (Narasim, 2012). Возможности обучения в сотрудничестве в онлайн-среде постоянно расширяются, поэтому была разработана теория обучения, адаптированная к навыкам, необходимым в информационную эпоху (OCL).

Организация совместного обучения в режиме онлайн не является обыденной задачей, и, возможно, такое обучение подходит не всем учащимся, потому что оно предполагает взаимодействие, доступность и коммуникацию, которых требует интернет. Поэтому в современную эпоху важно учителей обучить организации совместной работы и способам составления учебных программ, включающим развитие со-

вместного обучения, которое готовит учащихся к реальности 21-го века (Kritz, Bachar, Shonfeld, 2018). Рассматривая образование в 21-м веке, R. Calfee (2006) выделяет как одну из глобальных проблем обеспечение наиболее эффективного преподавания и усвоение знаний для всех детей. Вытекающей темой, пишет он, является роль технологий в школьном обучении, учитывая их невероятное влияние в других сферах общественной жизни. Однако вопрос о «встраивании» онлайн-технологий в систему современного обучения требует длительного изучения и увязки новых теорий обучения с практикой, реальными контекстами и технологиями.

На онлайн-курсах совместное обучение имеет большое значение, поскольку оно устраняет чувство одиночества у обучающегося и создает взаимодействие между учащимися и чувство социального присутствия (Rešta, Shonfeld, 2013). Социальное присутствие, в свою очередь, определяют два фактора – сплоченность группы и осведомленность других. Они способствуют улучшению обучения и способности интегрировать различные методы обучения.

Одним из примеров длительного и довольно масштабного применения онлайн-обучения в сотрудничестве является программа Dissolving Boundaries («Стирание границ»), реализуемая в течение более 20 лет в Северной Ирландии и Республике Ирландии. Программа объединила более 400 школ в Северной Ирландии и Республике Ирландии. Одной из целей программы было дать учащимся возможность убедиться, что в дополнение к их национальной идентичности все они разделяют общую европейскую идентичность. В центре внимания проекта были учащиеся в возрасте 11–18 лет. В период с 1999 по 2014 г. в программе DB (Dissolving Boundaries) приняли участие 50 000 учащихся в 570 школах, которым помогали 2600 учителей. Связи между школами были налажены на базе одной школы в Северной Ирландии и одной школы в Республике Ирландии. С точки зрения масштаба, это была одна из крупнейших программ в своем роде (Austin, Hunter, 2013).

Сначала проектная группа определила школы в качестве потенциальных партнеров, далее были приняты во внимание возраст и способности детей, чтобы попытаться обеспечить равенство участников по статусу. Затем, вместо того чтобы предоставлять учителям готовые учебные материалы, им было предложено привязать проектную работу к темам, которые уже были включены в их учебную программу; это означало, что учителям приходилось проявлять творческий подход, поскольку учебные программы в каждом регионе заметно отличались друг от друга.

Учителям, которые подходили для данных занятий, было предоставлено право выбора тем. На конференции по планированию, состоявшейся в начале учебного года, учителей-партнеров вместе обучили ИКТ, предоставили место для проведения личной встречи с детьми и попросили подготовить соглашение о планировании, в котором излагалась предполагаемая работа на учебный год.

Фактически стратегия заключалась в предоставлении школам небольшого гранта, который создавал возможности для учителей обрести уверенность в использовании ИКТ для смешанного совместного обучения. Выбор технологий, в основном Moodle и недорогих видеоконференций, был обусловлен мнением о том, что программа DB не должна использоваться специалистами по ИКТ в школе, а должна быть представлена на уровне, доступном любому учителю. Считалось, что это – самый надежный способ сделать ее широко используемой.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

Технологии также обеспечивали асинхронный контакт и потенциал для накопления знаний в «облаке», а также контакт в режиме реального времени посредством видеоконференцсвязи. Другими словами, это конкретное сочетание ИКТ имело хорошие шансы на работу в напряженный школьный день и соответствовало конструктивистской позиции программы DB.

Исследование, основанное на восприятии учителем воздействия программы DB на детей, показало улучшение навыков общения, повышение самооценки, а для 75% учителей начальных школ «улучшение взаимопонимания между севером и югом» (Austin, Anderson, 2008). В другом исследовании (Austin, Hunter, 2013) отмечается, что повысилась взаимная осведомленность и терпимость. Исследование Rickard et al. (2014), основанное на конфиденциальных и анонимных ответах учащихся, показало, что даже через год после их участия в программе учащиеся были чрезвычайно позитивны в отношении своего опыта и гораздо чаще хотели повторить этот опыт, по сравнению с учениками в тех же школах, которые не принимали участия в программе. То есть, программа имеет устойчивый положительный эффект, наблюдаемый на протяжении многих лет и обеспеченный тщательным подбором школ, профессиональным развитием учителей, регулярным мониторингом партнерских отношений и связей, основанным как на долгосрочном использовании ИКТ, так и на ограниченном личном контакте.

Таким образом, технологии обучения в сотрудничестве могут применяться и в условиях онлайн-обучения. Для организации подобного обучения требуется все то же самое, что и при работе в традиционном классе. Главное, чтобы используемая учителем (и школой) технологическая платформа дистанционного обучения предусматривала возможность организации работы учащихся в малых группах. При этом важно, чтобы разделение учащихся на группы производилось не по умолчанию, то есть самой системой и в произвольном порядке, а, напротив, чтобы именно учитель имел возможность разделить учащихся на группы так, как это требует та или иная педагогическая технология.

Онлайн-обучение, как и вообще обучение в интернет-среде, имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при использовании технологий обучения в сотрудничестве. Это касается организации работы учащихся в виртуальной среде. Во-первых, если работа проходит исключительно в виртуальной среде, то желательно организовать и провести тренинги по подготовке учащихся к обучению в сотрудничестве в реальной, то есть в офлайн-среде. Это даст несравнимо больший педагогический эффект и позволит в дальнейшем провести занятия более результативно. Во-вторых, работа учащихся и учителя в виртуальной среде требует более тщательной проработки норм и правил группового поведения, в которых нужно будет отразить специфику работы онлайн-групп учащихся, включая правила онлайн-общения, правила обмена информацией, совместного использования электронных досок и так далее.

Специальные программы подготовки учителей к обучению в сотрудничестве

Одним из примеров совместного онлайн-обучения при подготовке учителей является программа «Технологии, образование и культурное разнообразие» (TEC), реализуемая в Израиле (Shonfeld et al., 2013). Все студенты образовательных колледжей приглашаются на курсы в рамках онлайн-программы совместного обучения. В израильской системе образования существуют отдельные колледжи для арабских сту-

дентов, а также для ортодоксальных и нерелигиозных еврейских студентов. Тем не менее в программе ТЕС участвуют студенты из всех типов образовательных колледжей (светских еврейских, религиозных и арабских) и преподавание осуществляется совместно командой инструкторов, состоящей из представителей разных этнических и религиозных сообществ.

В начале курса обучение основывается на текстовой информации, но по мере прохождения курса вводятся аудио-, медиа- и визуальная коммуникация. В курсе есть онлайн-блоки, некоторые асинхронные, а некоторые синхронные, в том числе дискуссионные форумы. После нескольких месяцев совместного обучения в небольших группах с помощью виртуальных встреч студенты встречаются друг с другом лицом к лицу, чтобы поработать над совместным проектом и представить его. Командная работа является важным элементом курса, и перед ее выполнением участникам объясняют, что работа в команде и сотрудничество имеют большое значение и учитываются в итоговой оценке.

Вообще, сама модель ТЕС используется не только при подготовке педагогов, но и в других областях. Начиная с 2005 года она предлагает жителям Израиля, принадлежащим к разным религиям и культурам, возможности сотрудничать, взаимодействовать и узнавать друг о друге, стремясь уменьшить стереотипные взгляды и улучшить взаимопонимание (Shonfeld et al., 2013).

В рамках модели была создана программа «Совместное гражданство», содержащая онлайн-компонент, который служил полезной и важной платформой, где происходило значимое общение и взаимодействие. Авторы подчеркивают преимущества онлайн-встреч между конфликтующими культурами. С 2007 г. интернет-семинары набрали обороты в Израиле и на Ближнем Востоке, поскольку интернет привлекателен для молодежи и рассматривается как нейтральная площадка для встреч. Значительная роль в реализации программы отводилась использованию английского языка как языка общения для межгрупповых контактов. Контакт и постоянное сотрудничество между арабскими и еврейскими студентами привели к появлению важной причины и необходимости использовать английский язык в разговорной, письменной и преподавательской деятельности.

Известно, что отношения и восприятие людей нелегко изменить, а завоевание доверия между конфликтующими группами – длительный процесс. Тем не менее в исследованиях наблюдалось значительное позитивное изменение стереотипов участников после участия в программе. Результаты показали, что позитивное отношение может быть усилено положительным опытом взаимодействия. Хотя участники не изменили своего отношения кардинально, контакт, который они установили благодаря постоянному сотрудничеству, развил межличностную близость как отдельных людей, так и групп. Некоторые негативные стереотипные взгляды, которых ранее придерживались участники, были заменены более позитивным восприятием «другого», что было зафиксировано в дневниках, которые они вели, и в опросе, касавшемся стереотипов.

Исходя из этого, программа ТЕС (Shonfeld, Hoter, & Ganayem, 2013) по сути модель укрепления доверия в онлайн-средах совместной работы. Преподаватели реализуют модель, формируя небольшие команды из представителей разных культур, которые переходят от онлайн-общения (письменного, устного, видео) к личному взаимодействию, чтобы постепенно укреплять доверие между участниками. Модель работает посредством онлайн-сотрудничества для выполнения совместных заданий в течение

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

длительного времени. Члены команды узнают друг друга, проникаются взаимным уважением, устраниают стигмы и постепенно избавляются от взаимных предрассудков.

Обучение, основанное на принципе «равный – равному»

Одним из подходов, имеющих сходство с обучением в сотрудничестве, является обучение по принципу «равный – равному», или взаимное/сетевое обучение (*peer-to-peer*, или сокращенно P2P, *peer-associated learning*). Этот подход опирается на Белл-Ланкастерскую систему обучения, которую независимо друг от друга предложили британские педагоги Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер в конце XVIII века. Данный способ использовался с целью повышения грамотности населения в связи с нехваткой учителей для массового образования. Система обучения выстраивалась следующим образом: сначала учителя обучали старших учеников и проверяли их знания, а затем эти ученики, получив инструкции учителя, обучали младших товарищей.

То есть в основе и обучения в сотрудничестве, и обучения P2P лежит идея о совместном получении знаний, поэтому многие педагоги не разделяют эти два подхода, а считают P2P одной из форм обучения в сотрудничестве, отличающейся лишь количеством участников.

Другая точка зрения состоит в том, что совместное обучение происходит тогда, когда учащиеся работают в группах, чтобы вместе найти решение задачи и обсудить новые идеи, то есть учатся друг у друга. А в P2P-модели один учащийся ведет другого через концепцию или задачу, то есть один обучающийся учит другого. Как видно, грань здесь действительно очень тонкая. Приемы совместного обучения хорошо работают, когда, например, класс участвует в дискуссии после знакомства с новой темой. А P2P может пригодиться, если нужно управлять различными темпами обучения: ученики, освоившие материал быстрее других, могут помочь разобраться своим одноклассникам. При этом взаимное обучение может быть как формальным, так и неформальным и применяться практически где угодно. Например, когда одноклассники помогают друг другу в выполнении домашнего задания – это тоже *peer-to-peer*-обучение в простейшей его форме.

Обзоры исследований, касающихся эффективности взаимного обучения, выявляют наличие взаимосвязи между P2P-обучением, с одной стороны, и социальными переменными, я-концепцией, поведением и академической успеваемостью – с другой (см. обзор Rohrbek et al., 2003). Доказано, что вмешательство *peer-associated learning* приводит к положительному, незначительному или умеренному воздействию на социальные результаты, я-концепцию и поведение. Кроме того, были обнаружены значительные положительные взаимосвязи между этими социальными результатами и результатами самооценки и успеваемостью учащихся.

Обнаруживается интересная закономерность: хотя данный способ обучения оказал положительное и значительное воздействие на все демографические группы, исследователи отмечают, что намного более эффективным он оказался для учащихся, представляющих этнические меньшинства, для учащихся из семей с низким доходом, для учащихся в городских образовательных учреждениях и учащихся 1–3-х классов (по сравнению с их менее уязвимыми сверстниками, то есть учащимися, составляющими этническое большинство, учащимися из семей со средним и высоким доходом, учащимися в пригородных и сельских образовательных учреждениях и учащимися 4–6-х классов соответственно) (Rohrbek et al., 2003). Таким образом, вмешательства, основанные на идеях взаимного обучения, могут помочь удовлетворить эмоциональ-

ные потребности уязвимых групп учащихся, не жертвуя при этом их академическими потребностями. Исходя из этого, представляется, что данный метод может быть полезен и в обучении детей – иностранных граждан.

При организации обучения в системе *peer-to-peer* нет каких-то строгих требований, как именно оно должно быть реализовано, поэтому на практике оно может проходить в разных формах: как в группе, так и один на один, как единственный подход или как часть программы, в которую включено и классическое фронтальное обучение.

P2P получило большое развитие одновременно с распространением дистанционного обучения, стали появляться и целые проекты, основанные на принципах «равный – равному». В качестве примера можно привести такое явление, как СМООС (*connective massive open online-courses*), разновидность массовых открытых онлайн-курсов (МООС), в центре которых взаимодействие участников обучения. Участники объединяются на какой-либо онлайн-платформе и совместно ищут информацию в разных источниках, обмениваются ею, помогают друг другу разобраться в теме, а также самостоятельно формируют контент из собственных знаний и опыта.

Другой пример – платформа P2PU (*Peer-to-peer University*). Это некоммерческое онлайн-сообщество открытого обучения, которое позволяет участникам создавать собственные курсы, открывать учебные группы и участвовать в них для совместного изучения и обсуждения интересных тем.

В России на принципах взаимного обучения основана онлайн-платформа Tensy. На ее базе школьник или родитель может задать любой вопрос, касающийся учебы, или прислать фото задания из домашней работы и через какое-то время получить индивидуальный урок со старшеклассником или студентом, который уже разобрался в этой теме. Участие в проекте оказывается полезным не только тем школьникам, которые ищут объяснения для своих вопросов, но и старшеклассникам-наставникам, поскольку позволяет им актуализировать знания и закрепить их.

Подобные проекты есть и в вузах России. Так, в СПбГУ студенты программы «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» регулярно пробуют себя в роли преподавателей и проводят занятия для своих ровесников-иностранцев. Роль преподавателя требует знакомства с разными учебными методиками и определенных навыков. Преподаватели вуза в занятиях не участвуют, но помогают студентам в подготовке и выборе учебных материалов. В вузе считают, что эта практика развивает у иностранных студентов навыки общения на русском языке.

Более того, создаются школы, в которых практикуется исключительно P2P подход к обучению. В России – это школа программирования, получившая название «Школа 21». 21 – отсылка и к текущему веку, и к количеству ступеней, которые нужно пройти, чтобы завершить обучение. Обучение бесплатное и строится, как говорилось выше, на принципах *peer-to-peer*: студенты работают в команде, учатся друг у друга, делятся знаниями и обмениваются опытом. На сегодняшний день у школы три кампуса: в Москве, Казани и Новосибирске.

Информационные технологии в образовании для оптимизации групповой работы: *eduScrum*

Гибкие методы получают все большее распространение в индустрии информационных технологий. Scrum широко используется в компьютерных компаниях, повышая производительность труда команды, качество продукта и способствуя удовлет-

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

ворению требований клиентов. Одновременно с промышленностью образовательные учреждения также сосредоточились на использовании гибких методов в академической среде, что привело к тому, что *Scrum* начал рассматриваться как образовательная технология, имеющая большой потенциал.

В 2013 г. голландский профессор естественных наук Вилли Вейнандс предложил педагогическое применение *Scrum*. Он является инициатором и основателем *eduScrum* и использует процедуру, роли и инструменты *Scrum* в классе. По мнению Devedzic и Milenkovic (2011), фреймворк *eduScrum*, применяемый в образовании, способствует приобретению учащимися навыков, возникающих при столкновении с реальными повседневными рабочими проблемами, а не при выполнении тестов или теоретических упражнений.

В *eduScrum* существуют три основные стадии процесса: стендап, обзор спринта и ретроспектива спринта. Стендап происходит в начале учебного дня и активизирует внимание учащихся, подготавливая их к режиму работы. В ретроспективе спринта группа должна написать краткий обзор 3 вопросов, связанных с работой команды во время спринта: что прошло хорошо, что пошло не так и что необходимо улучшить в следующем спринте. Уже в обзоре *sprint* артефакты *eduScrum* обновляются, и можно оценить фактический статус проекта. Чтобы гарантировать наилучшие результаты в процессе преподавания и обучения, учителю необходимо развить набор навыков для подготовки занятий, применения соответствующих дидактических ресурсов на личных встречах и правильной оценки понимания студентами разработанных исследований. Основная идея заключается в осознанном усвоении нового материала обучающимися через их тесное взаимодействие с другими участниками процесса, а также в изучении ими своих собственных возможностей (Лукашенко, Телегина, 2019).

Метод *eduScrum* подразумевает распределение ролей между участниками процесса. «Держатель продукта» – это преподаватель, который управляет и определяет список невыполненных работ по продукту. «Скрам-мастер» – один из членов команды, который руководит командой так, чтобы правила *Scrum* соблюдались должным образом. Все остальные – члены команды, они разрабатывают требования «держателя продукта». В начале работы преподаватель выдвигает набор требований, на основании которых формируется бэклог (перечень рабочих задач) продукта. Задачи сгруппированы в спринты, каждый из которых длится, как правило, 21 день.

На протяжении всего спринта члены команды участвуют в деятельности и по окончании должны представить некий продукт. Это может быть, например, отчет с решениями или проект решения какой-то проблемы. Помимо бэклога продукта, в *eduScrum* есть еще два артефакта: диаграмма выгорания и флипборд. Флипборд – это простая таблица из 3 столбцов, отражающих текущие задачи и стадию работы над ними: что нужно сделать, «в процессе» - что выполняется и что сделано («Совместно выполненные»). В начале первого спринта все задачи выделяются в столбце «Что сделать». Как только начинается работа над ними, они переходят в столбец «В процессе». По завершении работы над задачей группа перемещает ее на листочке в столбец «Совместно выполненные». Итоговая таблица позволяет группе контролировать процесс выполнения всех поставленных задач и грамотно планировать работу.

В дополнение к описанному выше приведем восемь конкретных шагов, необходимых для работы по методу *eduScrum*.

1. *Создать рабочее пространство.*

Абсолютно необходимой частью командной работы является наличие безопасного, с психологической точки зрения, рабочего пространства, где участники могут работать открыто, общаться друг с другом, обсуждать вопросы и принимать решения. Для этого в самом начале группа разрабатывает правила работы, утверждает и принимает важные моменты, необходимые для создания атмосферы взаимного уважения и доверия.

2. *Сформировать команды*

Команда – это основа работы в *eduScrum*. Поэтому очень важно организовать правильное распределение учеников по группам с помощью командообразующих игр, дать возможность участникам придумать свое название, почувствовать и понять, что это ИХ команда, а не просто некая формальность. Тогда они будут готовы начать работать вместе.

3. *Понять цели проекта*

Нужно добиться четкого понимания, ЧТО именно ученики должны получить в конце проекта и ЗАЧЕМ им это нужно. Понимание этих моментов должно быть, прежде всего, у учителя. И только четко представляя конечный пункт, можно выбирать эффективный способ добраться до него.

4. *Сформулировать правила игры*

Чтобы вся команда могла работать согласованно и иметь возможность в случае неожиданных моментов иметь ориентир для принятия решений, нужны единые правила работы, которые принимаются командой совместно. Как часто организовывать встречи команды, как поступать в той или иной ситуации, какими средствами связи пользоваться и др. Все организационные моменты.

5. *Разбить на задачи*

Правильно разделить большой проект на отдельные задачи – это уже часть работы. Что сделать раньше, а что в конце, сколько задач можно выполнить за определенный срок, распределение задач между участниками – это выстраивание ступенек, по которым команда будет идти к цели.

6. *Работать над задачами*

Непосредственная работа над задачами и выстраивание флипборда: выполняем задачи, двигаем стикеры по доске, вместе следим за тем, как складывается работа.

7. *Оценить итоги работы*

После окончания проекта важно узнать его итоги. Для того чтобы почувствовать реальный результат, необходима обратная связь от учителя. Здесь необходимо понять, правильно ли были выбраны инструменты решения задач, насколько хорошо и быстро команда достигла цели. Озвучивание и подведение итогов – это подтверждение команде, что работа проделана не зря и результат принят.

8. *Обрисовать ретроспективу*

В конце работы у каждого участника есть возможность проанализировать свой вклад, свои чувства во время работы и после нее. Дополнительно на этом шаге обсуждается, как проходило взаимодействие. Это настройка команды на работу друг с другом для того, чтобы с каждым новым проектом еще лучше взаимодействовать, фокусируясь на цели работы, а не на проблемах в общении.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

В завершение отметим, что на данный момент у российских педагогов уже наработан определенный опыт использования технологий обучения в сотрудничестве. Причем в той или иной степени данные технологии применялись практически во всех учебных дисциплинах: русский язык, математика, история, география, английский язык, немецкий язык, окружающий мир, литературное чтение, биология, химия и др. Что касается возраста учащихся, участвующих в обучении в сотрудничестве, то чаще всего ими становятся учащиеся средней и старшей школы, однако описан опыт применения подобных технологий и в начальной школе.

Наиболее часто, как показывает анализ публикаций в интернете, обучение в сотрудничестве применяется на уроках иностранного (английского) языка. И это вполне логично, поскольку позволяет учащимся намного эффективнее коммуницировать друг с другом, таким образом развивая языковые навыки.

Исходя из этого, для тех учащихся, для кого русский не является родным языком, обучение в сотрудничестве – хорошая возможность улучшить свои знания и умения, поскольку метод предусматривает активное обсуждение и умение слушать. Безусловно, поначалу это создает определенные трудности, однако впоследствии приносит не только улучшение языковых навыков, но и множество других позитивных изменений. Это еще одна причина, почему обучение в сотрудничестве может быть особенно эффективно для детей – иностранных граждан.

Поскольку все этапы технологии строятся на взаимодействии, дети очень быстро привыкают к мысли, что никто не может справиться с заданием без помощи остальных членов группы и что каждый участник вносит свой уникальный и необходимый вклад в общее дело. Никто не может быть успешен до тех пор, пока не станет сотрудничать с другими членами группы.

В результате у детей развиваются социальные навыки, позволяющие взаимодействовать, невзирая на разницу в системе ценностей, обычаях, установках, стилях мышления.

Педагоги, использующие технологии обучения в сотрудничестве на своих уроках, отмечают ее удобство и эффективность. Так, И.А. Страданченкова, педагог по русскому языку и литературе из г. Новочеркаска, отмечает, что «используя данную технологию в практике своей работы уже более 5 лет, я пришла к выводу, что она чрезвычайно удобна и эффективна как на уроках русского языка, так и на уроках литературы, причем не только при изучении лирики и небольших по объему литературных произведений, но особенно при работе над крупными по форме произведениями русской классики, когда объем материала огромен, а времени на его освоение всегда не хватает».

В соответствующем разделе «Инструментария» мы более подробно остановимся на особенностях организации групповой учебной работы в поликультурном классе, обсудим конкретные шаги, необходимые для осуществления метода обучения в сотрудничестве, включая тренинг для педагогов и непосредственно планы уроков.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Нобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказа-

тельного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики у несовершеннолетних иностранных граждан было отмечено значимое повышение уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологического благополучия: от 3,44 к 3,60 $p < 0,01$; Шкала психологического благополучия Уорик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p < 0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p < 0,01$) и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p < 0,05$).

Литература

1. Лукашенко М.А., Телегина Т.В. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки, 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 223–227.
2. Cohen, E. (1994) Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom – 2nd ed.
3. Aronson, E. i col (1978) The jigsaw classroom. Beverly Hills: CA Sage.
4. DevriesфD., Edwards K. (1973) Learning games and student teams: Their effect on classroom process. American Educational Research Journal, 10, pp. 307–318.
5. Harasim L. (2012) Learning theory and online technology: How new technologies are transforming learning opportunities. NY: Routledge Press.
6. Johnson Roger T.; Johnson David W.; Holubec Edythe J. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós Educador.
7. Monereo C., Duran D. (2001) Enramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Barcelona: Edebé.
8. Ovejero A. (1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
9. Palincsar A.; Brown A. (1984) Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. Cognition and Instruction, 1; pp. 117–175.
10. Palincasar A.; Herrenhohl R. (1999). Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs. A: O'DONELL, A; KING, A. Cognitive Prespectives on Peer Learning. Mahwah, NJ: Lawrance Earlbaum Associates, Inc.
11. Kagan S. (1985a). Dimensions of cooperative classroom structures, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 67–96.
12. Kagan S. (1985b). Learning to cooperative, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 365–370.
13. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// Journal of the American Society of trainings directors, 13, 21-26.1959.
14. Sharan S; Sharan I. (1976) Small group teaching. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
15. Slavin R. et al. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. Elementary School J., 84, pp. 409–422.
16. Shonfeld M., Hoter E., Ganayem A. (2013). Connecting cultures in conflict through ICT in Israel. In R.S.P. Austin & W.J. Hunter (Eds.), Online learning and community cohesion: Linking schools (pp. 42–58). New York, NY: Routledge.
17. Paluck E.L., Green D.P. Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. Annu Rev Psychol. 2009; 60: 339-67. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607. PMID: 18851685.

4.4. Методы учебной работы для адаптации детей ... во взаимодействии...

18. Chan A., Hsu C.-C., Chuang S.-H., Hsieh C.-H., Lao C.-C. (2008) Student Conflicts in a Jigsaw-type Technology Classroom for Collaborative Knowledge Construction. Proceedings – ICCE 2008: 16th International Conference on Computers in Education.
19. Kritz M., Bachar E., & Shonfeld M. (2018) An Online Collaborative Learning Model in a Multicultural Environment. In M. Shonfeld, & D. Gibson (Eds.), *Collaborative Learning in a Global World* (p. 111). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
20. Ashman A. F., Gillies R. M. (1997) Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35(3), Pp. 261–279. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00007-1).
21. Austin R., Hunter W.J. (2013). *Online Learning and Community Cohesion: Linking Schools*. London: Routledge.
22. Qin Z., Johnson D. and Johnson R. (1995) Cooperative versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*, 65, pp. 129–143.
23. Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M.D., Fantuzzo J.W., & Miller T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 240–257.
24. Pettigrew T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual review of psychology*. 49. Pp. 65–85. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.65.
25. Calfee, R.C. (2006) *Educational Psychology in the 21st Century*.
26. Devedzic V., & Milenkovic S. (2011) Teaching agile software development: A case study. *IEEE Transactions on Education*, 54(2), 273–278, DOI: 10.1109/TE.2010.2052104.
27. Rešla P. & Shonfeld M. (2013). A study of trans-national learning teams in a virtual world. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 2932–2940). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
28. Austin R., Anderson J. (2008) Building Bridges Online: Issues of Pedagogy and Learning Outcomes in Intercultural Education Through Citizenship. *IJICTE*. 4. Pp. 86–94.
29. Res̃ton Filho J.C., Lima R. (2018) Application of the eduScrum methodology to a higher education institution in the Amazon. Conference: PAEE/ALE'2018, 10th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 15th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE).

Словарь

Термин/сокращение	Определение
Беженец	Лицо, которое не является гражданином Российской Федерации и которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, национальности, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного местожительства в результате подобных событий, не может или не желает вернуться в нее вследствие таких опасений (ФЗ РФ «О беженцах» № 4528-1).
Гражданская идентичность	Самоотнесение человека к общности граждан государства, корректное представление об этом сообществе, понимание его границ с сопутствующей эмоциональной вовлеченностью и привязкой (Дробизева Л.А.).
Временная миграция	Международная или внутренняя миграция, которая совершается на определенный период времени без перемены постоянного места жительства. Временная миграция осуществляется с целью работы (временная трудовая миграция), учебы (образовательная миграция) и тому подобного (концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года).
Вынужденный переселенец	Гражданин Российской Федерации, покинувший место жительства вследствие совершенного в отношении его или членов его семьи насилия или преследования в иных формах либо вследствие реальной опасности подвергнуться преследованию по признаку расовой или национальной принадлежности, вероисповедания, языка, а также по признаку принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений, ставших поводами для проведения враждебных кампаний в отношении конкретного лица или группы лиц, массовых нарушений общественного порядка (ФЗ РФ N 4530-I «О вынужденных переселенцах»).
Дискриминация	Всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения (Конвенция ООН о борьбе с дискриминацией в области образования). При дискриминации люди приписывают членам чужой социальной группы отрицательные особенности, испытывают по отношению к ним негативные эмоции и совершают негативные поступки (Гулевич О.А.).

Термин/сокращение	Определение
Долгосрочная миграция	Международная или внутренняя миграция, которая совершается на длительный период (не менее одного года); (концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года).
Культура	Система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы людей и обеспечивающих ее устойчивость. Мы никогда не можем увидеть саму культуру, но мы можем обнаружить ее проявления в поведении людей.
Культурное многообразие	Многообразие форм, с помощью которых культуры групп и обществ находят свое выражение. Эти формы самовыражения передаются внутри групп и обществ и между ними. Оно создает богатый и многообразный мир, который расширяет диапазон выбора и обеспечивает питательную среду для человеческих возможностей и ценностей, являясь, таким образом, движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций, культурное разнообразие, расцветающее в условиях демократии, терпимости, социальной справедливости и взаимного уважения между народами и культурами, необходимо для обеспечения мира и безопасности на местном, национальном и международном уровнях (Конвенция ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения).
Межкультурное взаимодействие	Существование и равноправное взаимодействие различных культур, а также возможность создания общих форм культурного самовыражения на основе диалога и взаимного уважения (Конвенция ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения).
Межкультурный диалог	Открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни (Белая книга Совета Европы по межкультурному диалогу).
Межкультурная компетентность педагога	Способность педагога взаимодействовать со учащимися таким образом, чтобы поддерживать тех, кто лингвистически, культурно, социально или иным образом отличается от самого учителя или друг от друга. Она помогает учителям преодолевать культурные, языковые и другие различия в классе и способствовать вовлечению инокультурных учащихся в учебный процесс (Н. Димитров).
Миграция	Перемещение через международную границу или оставление места своего обычного жительства внутри государства независимо от юридического статуса лица; добровольного или недобровольного характера перемещения; причин перемещения; или продолжительности пребывания (Международная организация по Миграции, МОМ).

Термин/сокращение	Определение
Народ, народность	То же самое, что этнос или этническая группа. Иногда термины народы и народности используются совместно, чтобы артикулировать представления об иерархии этнических групп. Однако в настоящее время представление о том, что этнические группы можно классифицировать на народности и пр, является устаревшим. Более корректно использовать термин «народ», чем «народность».
Национальность	Статистическая категория, отражающая принадлежность отдельных людей к этническим группам и фиксируемая в некоторых официальных документах на основании желания заявителя. Группы людей (народы, этносы и др.) не следует называть национальностями.
Нация	Государственно-гражданская общность (например российская нация), объединяющая всех граждан страны, вне зависимости от их этнической принадлежности (Дробижева Л.М.). В ряде случаев употребляется как синоним этноса/этнической группы («этно-нация»).
Этническая группа, Этнос	Устойчивая в своем существовании группа людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие (Стефаненко Т.Г.). Это общность на основе культурной самоидентификации по отношению к другим общностям, с которыми она связана (Тишков В.А.).
Этническая идентичность	Представление о себе как о члене этнической группы, базирующееся на представлениях о своей национальности, языке, культуре, истории, территории, интересах, эмоциональном отношении к ним и при определенных условиях готовности действовать во имя этих представлений (Дробижева Л.М.).
Этнические меньшинства	Группы, численно меньшие, чем этническое большинство в государстве, находящиеся в недоминирующем положении, обладающие этнокультурной спецификой и желающие сохранить ее (Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А.Этносоциология).

Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан

Под редакцией:

О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко

Подписано в печать 20.12.22.

Формат 60х90/16.

Усл. печ. л. 13,8. Уч.-изд. л. 14,5.

Гарнитура «Times New Roman».



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПАКЕТ
инструментария программы
психолого-педагогического сопровождения
процессов обучения, социальной, языковой и культурной
адаптации детей иностранных граждан

Под ред.
О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко





МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПАКЕТ
инструментария программы
психолого-педагогического сопровождения процессов
обучения, социальной, языковой и культурной
адаптации детей иностранных граждан

Под ред.
О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко

*Рекомендовано к публикации Ученым советом
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего
образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет»*

Москва, 2023

УДК 159.9
ББК 88.8
П13

Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 179 с.

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор В.В. Гриценко
доктор психологических наук, профессор И.В. Вачков

В пакете инструментария представлено описание практик психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. В первом разделе дано описание практик работы педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан. Во втором разделе описаны практики сопровождения педагогического коллектива. В третьем разделе представлены практики осуществления работы педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан. В четвертом разделе описаны практики работы педагога с ученическим сообществом: отдельным классом и школой в целом. Пакет инструментария подготовлен в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г.

Пакет инструментария является составной частью программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, подробно описанной в Методических рекомендациях по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей-иностранцев. По результатам апробации программы психолого-педагогического сопровождения в 2023 году в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» в текст методических рекомендаций и инструментария внесена информация о результатах апробации, а также произведена коррекция содержания и методов программы и инструментария к ней.

ISBN 978-5-94051-283-7

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2023.
© Хухлаев О.Е., 2023.
© Чибисова М.Ю., 2023.
© Ткаченко Н.В., 2023.

Содержание

<u>ВВЕДЕНИЕ</u>	4
<u>РАЗДЕЛ 1.</u>	
<u>Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан</u>	
1.1. Приемы работы с психологической травмой	7
1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство	26
1.3. Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта: описание конкретных активностей	46
1.4. Ролевые игры: методическое руководство	49
1.5. Ролевое моделирование и решение ситуаций культурного ассимилятора: методическое руководство	51
1.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте: методическое руководство	54
<u>РАЗДЕЛ 2.</u>	
<u>Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан</u>	
2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов	59
2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей	70
2.3. Проведение обучающих семинаров для педагогов на основе модели DORA	88
<u>РАЗДЕЛ 3.</u>	
<u>Работа педагога с родителями-иностранцами</u>	
3.1. Приветственный семинар для родителей	96
3.2. Неформальные родительские собрания	99
<u>РАЗДЕЛ 4.</u>	
<u>Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа</u>	
4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса	103
4.1.1. Общее описание инструментария	103
4.1.2. Тематические активности 1	107
4.1.3. Тематические активности 2	114
4.1.4. Тематические активности 3	121
4.1.5. Вводные и завершающие упражнения	132
4.2. «Живая библиотека» как универсальная технология снижения предубежденности: программа организации работы	137
4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе: программа организации деятельности	145
4.3.1. Внедрение групповой работы в поликультурном классе	145
4.3.2. Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве	148
4.3.3. Подготовка педагогов к обучению в сотрудничестве	156
4.3.4. Сценарии групповой работы в поликультурном классе	162

Введение

Пакет инструментария посвящен описанию практик психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Пакет инструментария состоит из четырех разделов.

В первом разделе дано описание практик работы педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан. Представлены приемы работы педагога-психолога с психологической травмой, изложен метод диалогического рассказывания историй. Описаны приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта: описание конкретных активностей. Приведено методическое руководство по использованию ролевых игр в индивидуальной работе с детьми иностранных граждан. Даны арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте.

Во втором разделе описаны практики сопровождения педагогического коллектива. Описаны приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта. Представлен алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей. Размещены программы семинара по проблеме педагогического общения в поликультурном классе и тренинга управленческих команд регионов.

В третьем разделе представлены практики работы педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан. Дано описание приветственных семинаров и неформальных родительских собраний.

В четвертом разделе описаны практики работы педагога с ученическим сообществом: отдельным классом и школой в целом. Это активности межкультурного тренинга для поликультурного класса, программа проведения технологии «Живая библиотека» и программа организации деятельности по осуществлению групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе.

Пакет инструментария подготовлен в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ № 1021 от 27.12.2021), в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

При планировании и организации деятельности следует основываться на описании программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, в т.ч. организационно-управленческих механизмах ее реализации, представленных в Методических рекомендациях по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

В 2023 году была проведена апробация программы и осуществлен мониторинг эффективности ее реализации (для несовершеннолетних иностранных граждан, об-

учающихся в условиях общеобразовательной школы). В апробации программы психолого-педагогического сопровождения приняли участие 1479 обучающихся из 101 образовательной организации 21 региона России. Из них – 358 несовершеннолетних иностранных граждан, страна происхождения которых: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Украина, Армения, Азербайджан, Молдова. В апробации принимали участие 155 педагогов и педагогов-психологов и 66 родителей.

Итоги апробации позволяют утверждать, что психолого-педагогические практики, включенные в программу психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, действительно способствуют решению декларируемых в ней задач: дети-мигранты, принимавшие участие в мероприятиях, демонстрируют позитивную динамику прежде всего в области психологического благополучия и культурной адаптации, а в отсроченной перспективе и социальных навыков. Однако необходимо подчеркнуть, что данные результаты возможны при соблюдении следующих условий.

Во-первых, реализация отдельных практик не оказывает влияния на социокультурную и психологическую адаптацию несовершеннолетних иностранных граждан. Необходима систематизированная деятельность, включающая реализацию практик различной направленности. Не представляется возможным перечислить обязательный минимум или рекомендовать жестко заданное количество подобных практик. При планировании работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан следует предусмотреть разнообразные по содержанию и форме практики, не ограничиваясь отдельными мероприятиями.

Во-вторых, реализация программы будет эффективной при условии обеспечения методического сопровождения педагогов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами. Необходимо предусмотреть проведение мероприятий, направленных на повышение межкультурной компетентности учителей, и формирование их профессиональных компетенций в области работы с данной категорией обучающихся.

Раздел 1.

Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан

1.1. Приемы работы с психологической травмой

Н.В. Тарулина

Симптомы психологической травмы многообразны, поэтому и специалист, работающий с травмированным ребенком, должен быть готов решать множество задач.

Работа с тяжелыми воспоминаниями возможна только при условии предварительного или параллельного постепенного формирования у ребенка внутриличностной основы для социальной и психологической адаптации, ресурса внутренней устойчивости для восстановления и развития. Ребенок, обладающий высокими показателями жизнестойкости, способен к успешному поиску и управлению ценными для него психологическими ресурсами, полученными от социального окружения (членов семьи, друзей и пр.) (Collin-Vezina et al., 2011).

Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий, предназначена для работы с детьми из Сирийской Арабской Республики и Республики Ирак (Методические рекомендации, 2022). В ней представлена общая схема психолого-педагогического сопровождения детей, переживших травматические события, которая является универсальной и может быть использована при организации психолого-педагогического сопровождения детей – иностранных граждан, переживших психологические травмы.

Авторы программы, основываясь на современных исследованиях в области психологической помощи детям в ситуации психологической травматизации, выделяют следующие компоненты работы педагога-психолога.

- **Компонент 1.** Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)
- **Компонент 2.** Мои силы/ресурсы
- **Компонент 3.1.** Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы
- **Компонент 3.2.** Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя
- **Компонент 4.** Я и другие

Каждый из компонентов направлен на определенную цель, реализуемую через соответствующие задачи (см. ниже описание каждого из компонентов). Данные компоненты аккумулируют содержание сфокусированных на травме терапевтических методов, признанных в мировой практике доказательными (Schnyder et al., 2015). Их содержание в значительной степени соответствует подходу, который имеет наибольшую эмпирическую поддержку в области помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) (Эффективная терапия... 2025), – фокусированная на травме когнитивно-бихевиоральная психотерапия (ФТ-КБТ, Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006). В каждом из компонентов описаны техники, решающие одну или несколько задач. Техники для сессии (встречи) подбираются исходя из целей работы, а также актуального состояния ребенка.

Далее следует краткое описание компонентов и примеры приемов работы по каждому из них.

Компонент 1. Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)

Цель: формирование безопасного пространства как основы для получения опыта здоровой привязанности.

В основе ощущения безопасности лежит контакт психолога с ребенком. Для установления и поддержания контакта специалисту могут пригодиться навыки активного слушания: присоединение, открытые вопросы, уточнение, подстройка к чувствам, перефразирование. Их применение создает у ребенка ощущение активного и доброжелательного интереса к его личности.

Задачи:

- построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом;
- формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом;
- создание пространства безопасности на психологической сессии.

Техника «Люди, которые важны в моей жизни»

Цели: формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом; построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом.

Рекомендованный возраст: от 6 лет.

Источник: концепция социального атома Я.Л. Морено (Лейтц, 2022) – описание и адаптация Л.А. Могуновой (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Техника подходит для начала разговора с ребенком о нем самом, о его жизни, чтобы понять, о чем он готов говорить открыто, а где присутствует избегание; о каких членах семьи или сферах жизни он предпочитает умалчивать, что отрицает.

Ребенок рисует или размещает фигурки животных, предметы на устойчивой поверхности.

- 1) Психолог предлагает ребенку показать себя и свое окружение в виде различных символов.

Первый символ ребенок выбирает для себя и располагает его в центре листа/стола. Затем выбирает обозначения для людей, которые есть в его жизни, и размещает их вокруг первого символа (себя), находя каждому место ближе или дальше.

- 2) Психолог просит ребенка представить каждого, описать отношения с ним и рассказать, почему был выбран тот или иной символ/рисунок/фигурка. В этом варианте методики важно дать ребенку свободу в выборе людей, которых он разместит вокруг себя.

Психолог может задать вопросы:

- *Что значит для тебя этот человек?*
- *Как бы ты охарактеризовал(а) ваши отношения? Что в них нравится, а что нет?*
- *Кого бы еще ты хотел(а) разместить?*
- *Каких людей теперь здесь нет?*

Психологу не стоит давать ребенку советы, предлагать добавить кого-то конкретного или оценивать отношения. Важно предоставить ребенку пространство для выражения мыслей и чувств по поводу его окружения.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

Техника «Безопасное место»

Цель: создание пространства безопасности на психологической сессии.

Рекомендованный возраст: от 9 лет.

Источник: авторский тренинг С.С. Смирновой по работе с шоковой травмой (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Благодаря технике уставший ребенок может расслабиться, выдохнуть, снять накопившееся напряжение, в том числе физическое, и восстановить силы. Техника может применяться на начальном этапе общения с психологом, чтобы создать контакт и доверие, а также вызвать интерес ребенка к процессу взаимодействия с помогающим специалистом.

1) Психолог подводит ребенка к физическому расслаблению.

Инструкция

– Сядь так, чтобы тебе было удобно. Закрой глаза и сделай несколько глубоких вдохов и выдохов. Представь, что с каждым выдохом из тебя как будто выходит напряжение и тело расслабляется. Вдох, выдох – напряжение выходит из головы. Вдох, выдох – из плеч и груди. Вдох, выдох – из рук; из спины и живота; из бедер; из ног; из всего тела.

2) Психолог предлагает ребенку мысленно переместиться в безопасное место.

Инструкция

– А теперь ты мысленно переносишься в одно место. Там все так, как тебе нравится, там безопасно для тебя, и никакие люди и обстоятельства, которые тебя раздражают, напрягают, тебе угрожают, попасть туда не могут. Это может быть реальное место, в котором ты когда-то был или которое где-то видел. А может быть выдуманное и даже фантастическое.

3) Психолог просит ребенка рассказать, не открывая глаз, что он представляет.

При сложностях с воображением психолог может помочь, перечисляя варианты и уточняя:

- Это лес, берег моря или реки, поляна, горы, пещера?
- Какое там время года?
- Светит ли солнце, или там ночь? А может быть, рассвет или закат?
- Что есть в этом месте: дом, шалаш, пещера, замок, бункер, какое-то фантастическое строение?
- Что внутри: комната, стол, есть ли еда, есть ли место, где можно спать?
- Есть ли там кто-то еще: животные, люди, какие-то волшебные существа?

Если появляется что-то враждебное, негативно настроенное, угрожающее, психолог просит ребенка убрать это из картинки.

4) Психолог предлагает ребенку побыть в безопасном месте и заметить, как он там себя чувствует.

Инструкция

– И что ты там делаешь? Заметь, как приятно находиться в этом месте. Почувствуй, как ты расслабляешься, отдыхаешь, ощущаешь безопасность и радость. Побудь там какое-то время.

5) Психолог предлагает завершить технику.

Инструкция

- Попробуй, как губка, впитать это состояние. Скажи спасибо этому месту. Оно теперь всегда ждет тебя. И возвращайся. Открывай глаза.

- 6) Психолог спрашивает ребенка о самочувствии сейчас, уточняет, поменялось ли состояние и настроение после путешествия.
- 7) Психолог говорит, что теперь ребенок может переноситься в это место всегда, когда нужно восстановить силы, например перед сном.

Компонент 2. Мои силы/ресурсы

Цель: стабилизация психического состояния и обретение ресурсов для конструктивного развития.

Задачи:

- управление стрессом/тревогой и навыки релаксации;
- развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования;
- развитие навыков выражения и регулирования эмоций;
- когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания;
- содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями;
- обучение конструктивным способам обретения самоуважения и профилактика негативного самоотношения;
- стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Техника «Путь героя»

Цели: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения.

Рекомендованный возраст: от 7 лет.

Источник: авторский курс «Аналитическая психотерапия детей и подростков» А.В. Скавитиной (МААП – Московская ассоциация аналитической психологии) (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Для ребенка понадобится лист бумаги А3 и пишущие принадлежности, а также лист и ручка для психолога.

- 1) Психолог предлагает ребенку отправиться в путешествие.

Инструкция

– Я хочу предложить тебе отправиться в путешествие, где тебя будут ждать разные препятствия. Для начала выбери, в качестве какого героя/персонажа ты бы хотел отправиться в путь?

Ребенок может выбрать любого персонажа, однако рекомендуется выбирать одушевленного или антропоморфного.

- 2) Психолог предлагает ребенку определить, почему герой отправился в путь, какая у него цель и какой будет итог.

Обсуждение происходит в свободной форме, а затем дополняется рисунком. Психолог предлагает ребенку на листе А3 в нижнем правом углу отметить начало пути и поставить небольшой знак пункта отправления, а в другом месте листа (часто выбирается верхний левый угол, но на этом не стоит настаивать) небольшим рисунком обозначить конечную точку путешествия. Психолог может спросить ребенка, откуда именно вышел герой, попросить описать его дом.

- 3) Психолог спрашивает ребенка, что он возьмет с собой в путь, и записывает названные предметы на отдельном листе.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

4) Психолог предлагает начать путешествие.

Инструкция

– *Теперь ты готов отправиться в путь. Представь, что этот лист – карта твоего пути. Начиная от дома рисуй линию – траекторию своего движения. На пути тебе встретятся препятствия: это могут быть любые испытания, состязания, встречи, которые придут тебе в голову и которые надо будет преодолеть. На пути движения карандаша делай остановку, рисуй маленькую картинку, обозначающую препятствие, и дальше мы с тобой обсудим способ, с помощью которого ты пройдешь это испытание.*

Важное условие: препятствие не должно быть слишком простым, иначе его трудно будет назвать испытанием. Оно должно быть таким, чтобы герой смог проявить какие-то из своих качеств, способностей или умений. А еще герой может задействовать предметы, которые он взял с собой.

5) Когда ребенок нарисовал испытание, психологу надо решить двойную задачу. С одной стороны, он тщательно проверяет реалистичность, уместность, логичность предложенного препятствия и способа его преодоления, задает провокационные вопросы и оспаривает решения, побуждая ребенка к более глубокому погружению в предлагаемые обстоятельства. С другой стороны, он дает поддержку, одобрение, восхищается идеями ребенка.

Психолог должен вовлечь ребенка в исследование обстоятельств и поиск идей, тем самым укрепляя его Я. Важно также учитывать, что в наличии у героя только те предметы, которые он взял изначально: если понадобится что-то еще, это надо добыть – такую задачу стоит рассматривать как отдельное испытание.

6) Обычно за одну встречу герой успевает пройти от двух до пяти испытаний. Однако если ребенок построил длинный путь и увлекся путешествием, можно сделать «привал» и продолжить на следующей сессии.

7) Когда герой достигает цели, важно, чтобы ребенок получил от этого удовлетворение. Психолог обсуждает с ним, что произойдет в конечной точке, как конкретно его герой проживет этот момент, что почувствует. После достижения цели психолог просит ребенка другим цветом проложить путь обратно: он может быть таким же, но часто получается более коротким.

8) После завершения игры психолог предлагает ребенку обсудить полученный опыт и соотнести его с реальной жизнью.

Психологу важно помнить, что в игре проявляется идентификация ребенка или какой-то его субличности с тем или иным персонажем. Препятствия символически могут отражать опасения, базовые тревоги, связанные с процессом взросления и сепарации. Способы же, которыми пользуется герой, могут отражать то, что ребенок считает ценными качествами и навыками лично для себя, то, что у него уже хорошо получается, на что, как он считает, необходимо опираться его личности и что одновременно находится в зоне ближайшего развития его Я.

Психолог может задать ребенку несколько вопросов:

- *Почему, как ты думаешь, был выбран именно этот герой?*
- *Напоминают ли эти испытания о чем-то из твоей жизни?*
- *Как ты себя чувствовал во время игры?*
- *Какое испытание было самым интересным, сложным, скучным, опасным?*

- *Какие испытания, на твой взгляд, есть в твоей нынешней жизни, а какие были в прошлом?*
- *Вспомни какое-нибудь испытание или сложную ситуацию, которую ты успешно преодолел. Какое качество тебе помогло? А какую помощь ты получил от других людей?*

Вопросы – ориентир для разговора с ребенком о его жизненных вызовах, ресурсах личности и окружения.

Техника «Внутренний критик»

Цели: когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания; развитие навыков выражения и регулирования эмоций; обучение конструктивным способам обретения самоуважения, профилактика негативного самоотношения.

Рекомендованный возраст: от 12 лет.

Источник: авторский тренинг Л.А. Могуновой (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Эту технику можно провести, если ребенок во время встречи нападает на себя или на части своей личности, обесценивает свои достижения или всего себя. Для техники могут понадобиться фигурки или игрушки / метафорические ассоциативные карты / бумага и принадлежности для рисования – любые материалы, доступные психологу в данный момент.

1) Психолог обращает внимание ребенка на этот процесс прямо во время сессии, в момент, когда это происходит:

– *Я заметила, что сейчас ты говорил о себе (привести дословно), нападал на себя. Обрати внимание, что такое самобичевание погружает тебя в еще большее уныние, отчаяние и грусть. Если бы это был конструктивный критик, желающий тебе помочь, вряд ли бы ты хотел, чтобы он довел тебя до состояния безнадежности и бессилия.*

2) Психолог помогает отделить токсичного внутреннего критика от Я ребенка. Для этого психолог предлагает ребенку повторить слова, которые звучат внутри него в момент появления внутреннего критика, а затем представить, какой персонаж, герой, существо мог(ло) бы это произнести.

Затем ребенок может:

- представить себе персонажа и рассказать о нем психологу;
- нарисовать героя;
- выбрать фигурку, если в кабинете большой набор игрушек и фигурок;
- выбрать подходящий образ из МАК (метафорических ассоциативных карт);
- принять объект, который выбрал психолог.

3) Психолог предлагает ребенку фигуркой или рисунком обозначить образ Я.

Основная задача этой техники – разделить себя и токсичного критика, чтобы создать ощущение отдельности этой фигуры, благодаря чему с ней можно будет не соглашаться.

4) Психолог предлагает представить, как фигура внутреннего критика атакует личность ребенка.

Это можно сделать в виде образной визуализации / рисунка / игры с фигурками (сценки). Затем психолог помогает ребенку придумать и показать, как не допустить «врага» на свою внутреннюю территорию.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

Примеры способов, придуманных разными людьми:

- выставить за дверь своего внутреннего дома;
- построить высокий забор;
- заметить появление этой фигуры еще издали и предупредить об опасности;
- построить войско из собственных ресурсов, поддерживающих фигур, пугать и бороться;
- превратить в микроскопическое существо.

5) В конце занятия важно обсудить с ребенком разницу между конструктивной и токсичной критикой. Это поможет отследить, в какие моменты появляется токсичный критик.

Психолог предлагает назвать качества и признаки конструктивного критика – достаточно хорошей, заботливой субличности. Ребенок подбирает образ и вводит его в рисунок, сценку или визуализацию.

Чтобы описать конструктивного критика, можно использовать такие определения:

- *его мотивация – одобрять тебя и ободрять, вдохновлять на то, чтобы продолжать пытаться;*
- *он смотрит на ситуацию со всех сторон: и на то, что хорошо получается, в чем твоя сила, и на то, что надо исправить, изменить, где необходимо пробовать снова;*
- *он не указывает на то, что плохо, а помогает тебе обдумать, как исправить ситуацию, что ты можешь предпринять, как привести себя в душевный и телесный порядок;*
- *он знает тебя как индивидуальность, понимает твою уникальность и отличия, знает, где тебе трудно, а в чем ты силен, не смотрит на тебя через стереотипы и не имеет цели самоутвердиться за счет тебя.*

После введения фигуры конструктивного критика необходимо наполнить ее конкретными посланиями. Психолог обсуждает/придумывает вместе с ребенком, что тот может говорить себе из этой роли.

Техника «Сундук с сокровищами»

Цели: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст: от 8 лет.

Источник: авторский тренинг Л.А. Могуновой (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

«Сокровища» – это внутренние и внешние ресурсы, поддерживающие ребенка в жизни, наполняющие его силами и уверенностью, теплом, радостью, вдохновением.

Технику можно проводить с коллекцией камней, ракушек и других природных материалов – или рисовать образы и символы цветными карандашами на четвертинках листа А4, заготовленных заранее. Также для выполнения техники пригодится небольшая коробка (готовая или красиво обклеенная психологом самостоятельно).

1) Психолог рассказывает историю, чтобы погрузить ребенка в метафору сокровищ.

Например, можно говорить об амулетах, браслетах и ловцах снов первобытных племен. Эти предметы собирались из природных и рукотворных материалов – перьев, бусин, веточек, камешков, и каждый элемент нес воспоминание о подвиге, пережи-

том испытании, отношениях или духовном ресурсе. Сила каждого знака заключалась в наполнении хорошими, поддерживающими мыслями и воспоминаниями. Можно провести аналогию с тем, что планируется делать на сессии: собрать свои «внутренние сокровища».

2) Ребенок эмоционально настраивается на собственные ресурсы.

Психолог просит ребенка представить, что существует сундук с тем, что поднимает настроение, поддерживает, наполняет силой и уверенностью, теплом и радостью, дарит спокойствие и легкость. Это могут быть воспоминания, достижения, люди, встречи, собственные качества, интересы, хобби.

3) Психолог предлагает ребенку обозначить свои ресурсы и сложить их в сундук.

На маленьких листочках ребенок рисует образы, предметы, символы, означающие каждый ресурс. Психолог может предложить написать, что дает этот ресурс. Сокровища ребенок складывает в красивую коробку, выступающую в роли сундука, и уносит ее с собой.

4) Психолог обозначает дальнейшие действия с сундуком.

Ребенку предлагается:

- проверить работу сундука дома, открыв его в плохом настроении;
- пополнять сундук сокровищами на следующих сессиях.

Техника «Прогрессивная мышечная релаксация»

Цели: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст: от 8 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006), перевод и адаптация Н.В. Тарулиной (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Прогрессивная мышечная релаксация – это техника расслабления, которая может быть особенно полезна детям, испытывающим трудности с засыпанием или имеющим много соматических симптомов. На встрече психолог объясняет ребенку: «Когда наши мышцы не расслаблены, мы чувствуем напряжение и боль, но расслабление мышц помогает нам почувствовать себя легко и свободно».

Благодаря технике дети могут научиться засыпать или расслаблять определенные части тела, чтобы они не болели. Прогрессивная релаксация также может помочь облегчить симптомы ПТСР, потому что избирательное внимание, уделяемое расслаблению мышечных групп, обычно исключает сосредоточение на мыслях о травматическом событии и усиливает чувство контроля. Когда у ребенка появляются навязчивые воспоминания о травме (дома или в школе), техника может помочь ему остановить физиологические симптомы гипервозбуждения, которые обычно сопровождают такие мысли, ведь напряжение и расслабление несовместимы. Кроме того, техника довольно проста и доступна, поэтому она дает детям и опекунам уверенность, что они способны справиться со стрессорами, мышечным напряжением и связанными с ними физиологическими реакциями.

Для проведения техники понадобится удобный диван, кресло или стул. Практиковать мышечную релаксацию можно как на сессии, так и дома.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

- 1) Психолог обсуждает с ребенком, в какой момент может возникать мышечное напряжение и как оно ощущается.

Пример слов психолога:

– *Давай вспомним, как твоё тело реагирует на напоминания о стрессе и травме. Сердце начинает биться быстрее, дыхание становится частым и поверхностным, желудок и голова как будто сжимаются. А что происходит с мышцами во время стресса? (Ребенок может ответить, что они тоже напрягаются.) Правильно, они готовят твоё тело к реакции на опасность: сражаться, убежать или замираться. Любая из этих реакций требует, чтобы мышцы напряглись, как если бы ты собирался начать гонку на Олимпийских играх. И это не то чувство, с которым хорошо и спокойно. Поэтому надо останавливать напряжение в мышцах, намеренно расслаблять их. Если делать это, сердце и дыхание тоже будут легче реагировать на стресс.*

С детьми младшего возраста психолог может использовать аналогию с макаронами: до приготовления они жесткие (напряженные), а когда сварились – мягкие (расслабленные). Подойдет и аналогия с игрушками: оловянный солдатик жесткий и напряженный, а тряпичная кукла – рыхлая и гибкая. Некоторые дети смогут расслабить мышцы, просто пытаясь «быть как вареные макароны» или «сидеть как тряпичная кукла». Однако другим потребуются конкретные инструкции, как постепенно расслаблять различные группы мышц.

- 2) Психолог предлагает ребенку удобно расположиться на стуле / в кресле / в любом другом месте, чтобы научиться расслаблять мышцы.

Инструкция

– *Мы расслабим все тело, начиная с пальцев ног и продвигаясь к макушке. Мы будем избавляться от каждого кусочка напряжения, пока оно не выйдет из верхней части головы и не уплывет в космос, оставив тебя расслабленным и спокойным. Это отличный способ заснуть ночью. Если захочешь, дома сможешь попрактиковаться, лежа на диване, на ковре или на коврике для йоги. А сейчас мы потренируемся здесь. Где бы ты хотел сесть или лечь, где тебе будет комфортно?*

Ребенок выбирает удобную позицию. Важно дать ему чувство контроля, позволить решить, как он хотел бы расслабиться: например, с открытыми или закрытыми глазами. Это особенно важно для тех, кто пережил насилие и чувствует себя очень уязвимым.

- 3) Психолог предлагает сначала напрягать мышцы (чтобы точно почувствовать, где они расположены), а затем расслаблять по одному набору мышц за раз. Первыми напрягаются и расслабляются пальцы ног, затем ступни, затем лодыжки и так далее вплоть до головы, пока каждая часть тела не окажется полностью расслаблена.

Инструкция

– *Растяни свое тело настолько, насколько это удобно. Теперь сосредоточься на пальцах правой ноги. Твое внимание там? Напряги пальцы ноги так сильно, как только можешь, сохраняя все остальные части тела расслабленными. Получается? Это нужно для того, чтобы ты точно почувствовал, где находятся пальцы твоей правой ноги. Хорошо, а теперь медленно расслабляй их, пока они не станут как тряпичная кукла или вареные макароны. Сделай глубокий вдох и представь, как кислород проходит весь путь к пальцам твоей ноги, а они полностью расслабляются.*

Теперь сосредоточься на остальной части правой ступни. Напряги ее как можно сильнее. Чувствуешь напряжение? Теперь медленно расслабляй ступню. Продолжай

расслаблять, пока не почувствуешь, что она стала мягкой и вялой. Сделай приятный глубокий вдох и почувствуй, как расслабление распространяется по всей ступне.

Сосредоточься на правой икре. Напряги ее как можно сильнее. Теперь отпусай медленно, пока она не расслабится до конца.

В той же логике психолог предлагает ребенку напрячь и расслабить правое бедро и ягодицу; пальцы левой ноги, левую стопу, икру, бедро и ягодицу; пальцы правой руки, правую кисть и плечо; пальцы левой руки, левую кисть и плечо; нижнюю часть спины, живот и позвоночник снизу вверх; шею, подбородок, рот, щеки, глаза, лоб, волосистую часть головы, макушку.

- 4) Психолог подсказывает ребенку, как полностью расслабить мышцы, и подводит его к завершению техники.

Инструкция

Позволь напряжению выйти из твоей макушки и улечь в пространство. Ты можешь держать глаза закрытыми или открытыми, главное – замечай, что все твое тело расслаблено. Если какая-то часть все еще чувствует себя зажатой, напряги ее полностью, а затем медленно расслабь.

Теперь сделай несколько глубоких вдохов животом. Продолжай, подыши еще одну-две минуты.

- 5) Психолог обсуждает с ребенком полученный опыт мышечного расслабления и предлагает практиковать технику дома.

Пример слов психолога:

– Как сейчас чувствует себя твое тело? Как ощущают себя твои мышцы? Если то, что мы сейчас делали, помогло тебе расслабиться, попробуй то же самое дома. Когда практикуешься, становится проще и работает лучше, потому что твое тело привыкает к расслаблению. Попробуй как-нибудь перед сном расслабить мышцы, как мы делали сегодня, и расскажи мне потом, как это работает.

Техника «Заполнение чувствами»

Цели: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования; развитие навыков выражения и регулирования эмоций.

Рекомендованный возраст: от 6 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Н.В. Тарулиной (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Психолог предлагает ребенку сосредоточиться на конкретном ощущении, а затем рассказать о нем.

Например:

- закрыть глаза и почувствовать, как конфета тает во рту, пока не исчезнет, а затем описать ее вкус;
- послушать шум океана/водопада – и описать, как он звучит;
- посмотреть на витражную панель с радугой или другой красочной картинкой и описать, как она выглядит;
- потрогать кусок бархата и описать, какой он на ощупь.

Для каждого ребенка психолог может подобрать ощущение, наиболее соответствующее его темпераменту, опыту и предпочтениям.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

Техника способствует психическому и физическому расслаблению, одновременно актуализируя внимательность. Фиксация на опыте, получаемом через разные органы чувств, учит ребенка быть в настоящем моменте, помогает полностью погружаться в текущую деятельность и сохранять внимание, не отвлекаясь на приходящие и уходящие мысли (в том числе тревожные).

Техника «Раскрась свою жизнь»

Цели: развитие навыков выражения и регулирования эмоций; содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями.

Рекомендованный возраст: от 6 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Н.В. Тарулиной (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Эта техника поможет ребенку лучше распознавать свои чувства, облегчит доступ к разнообразным познаниям о них, а также доставит удовольствие, потому что детям, как правило, нравится рисовать.

Понадобятся материалы для рисования (цветные карандаши / фломастеры / восковые мелки), карточки с названиями чувств (подойдут и сделанные собственноручно – слова, выписанные на листочках бумаги), а также распечатанный на листе А4 силуэт человека.

- 1) Психолог просит ребенка соединить разные цвета с конкретными чувствами написав их на бумаге (или раскрасить белые карточки), а затем заполнить цветами разные части человеческой фигуры на заранее подготовленном силуэте – показывать, где он чувствует любовь, печаль, гнев и пр.
- 2) Психолог замечает, каких цветов на рисунке больше, и предлагает ребенку поговорить о соответствующих чувствах. Также психолог может аккуратно обсудить выявленные ситуации с родителями или опекунами.

Так, рисунок одного восьмилетнего ребенка включал большую область синего цвета, которая представляла «чувство беспокойства». Когда психолог спросил, почему ребенок беспокоится, тот признался, что другие дети в школе его дразнят. Обсуждая эту ситуацию с матерью ребенка, психолог выяснил, что дразнил только один человек, но из-за недавнего травматичного опыта ребенок стал гиперчувствительным к отвержению сверстников. В дальнейшем эта информация очень пригодилась при терапии.

Компонент 3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы

Цель: интеграция жизненной истории ребенка, включая опыт переживания травмы.

Задачи:

- осмысление и переосмысление прошлого жизненного опыта (включающего переживание травматических событий);
- интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, представлений о себе и о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Содействие в представлении собственного конструктивного будущего, в постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Техника «Пицца по кусочкам»

Цель: содействие в постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст: от 11–12 лет, в зависимости от способностей к целеполаганию.

Источник: Тайм-менеджмент для школьников (Рыбакова, 2022), адаптация О.Е. Хухлаева (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Техника применяется после постановки жизненной цели и предназначена для помощи в ее достижении. Она основана на простой идее: значительное дело часто кажется неподъемным, пока его не разделить на некрупные этапы. Каждый из этапов сам по себе оказывается более выполнимым.

Ключевой здесь является метафора пиццы, которую мы делим на кусочки. Так же и крупное дело нужно делить на ряд небольших: чтобы достигнуть цели, мы делим движение к ней на этапы – «кусочки пиццы».

Для проведения техники понадобится лист бумаги формата А3 или А2, а также материалы для рисования.

- 1) Психолог предлагает ребенку нарисовать пиццу и озаглавить ее в соответствии с жизненной целью (большим делом, требующим решения).
- 2) Ребенок делит «пиццу»-цель на кусочки, подписывает каждый из них и определяет результат: как можно понять, что «кусочек съеден», а дело сделано. Психолог следит, чтобы достижение каждой из маленьких целей было максимально простым, понятным и достижимым.
- 3) На следующих встречах психолог может интересоваться, как идет процесс «поедания», то есть выполнения дел.

Метафора пиццы создает игровой/шуточный контекст выполнения сложных задач и помогает сделать контроль со стороны взрослого менее неприятным и более поддерживающим.

Техника «Коллаж ценностей»

Цель: интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст: от 10 лет.

Источник: широко применяемая в тренингах идея, описана О.Е. Хухлаевым (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Для работы понадобится большое количество старых журналов с цветными картинками. Важно, чтобы они были тематически разными и в них встречались максимально разнообразные иллюстрации. Также заранее необходимо заготовить ножницы, клей и лист ватмана или бумаги формата А4 или А3.

- 1) Психолог предлагает ребенку рассмотреть журналы и вырезать из них картинки, которые обозначают:
 - что для него важно в жизни,
 - что он считает правильным,
 - что – неправильным.

Для ребенка постарше можно дополнить инструкцию:

– *Вырежи картинки, которые могут сказать что-то о тебе, отражают твои особенности.*

1.1. Приемы работы с психологической травмой

- 2) Из этих картинок ребенку предлагается сделать коллаж на тему «Мои ценности: что для меня важно в жизни».
- 3) После завершения работы психолог расспрашивает ребенка о содержании картинок, стараясь вывести разговор на ценности. При этом не обязательно употреблять термин «ценности»: можно обсуждать, что важно в жизни, как делать правильно, а как неправильно, к чему ребенок стремится и пр.

Никаким образом не стоит оценивать слова и выводы ребенка. Задача техники – помочь в осознании ценностей, а не воспитать «правильные».

Техника «Дорога жизни»

Цель: осознание непрерывности жизненного пути, интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающих основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст: от 10 лет.

Источник: методическое пособие «Как жить после психической травмы» (Колодзин, 1992) (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Для работы понадобятся бумага формата А4 и карандаш: ребенка надо предупредить, что время от времени нужно будет кое-что записать.

- 1) До начала работы психолог дает ребенку вводную о том, что техника предполагает активную роль воображения, фантазии. Одновременно психолог может предупредить: «Если у тебя не очень богатая фантазия, не важно – так, как будет получаться, так и надо».
- 2) Психолог предлагает ребенку мысленно попутешествовать по дороге его жизни.

Инструкция:

(2.1) – *Я предлагаю тебе представить свою жизнь в виде дороги. Представь, что сидишь на отдаленном высоком холме и с высоты смотришь на дорогу своей жизни. Дорога простирается перед тобой. Она может быть прямой или извилистой, на ней могут быть пригорки, долины и что-то еще. Заметь, какая это дорога.*

(2.2) – *Посмотри в одну сторону как бы в бинокль – далеко-далеко. Там начинается дорога – там ты родился. Пристально взглядишь в начало дороги, говоря себе при этом: «Здесь я родился».*

(2.3) – *Затем медленно води биноклем вдоль дороги, говоря себе: «А потом...» Остановись на том месте, которое покажется тебе важным, значительным. Вглядишь, что там происходит. Смотри сколько хочешь. Когда закончишь, отвлекись на секунду и запиши ключевое слово про это место, чтобы не забыть.*

(2.4) – *Опять подними бинокль и двигайся дальше. Продолжай поиск, снова повторяя: «А потом...», пока не наткнешься на следующее важное событие. Опять взглядишь, запиши ключевое слово и двигайся дальше.*

(2.5) – *Продолжай так до тех пор, пока не дойдешь до настоящего времени.*

- 3) После окончания путешествия ведущий предлагает посмотреть на лист с записями – что получилось.
- 4) Затем следует обсуждение в свободной форме. Не стоит настаивать на том, чтобы ребенок что-то сказал. Единственная необходимая обратная связь – сведения о состоянии ребенка и его ощущениях в теле. Возможно, ребенку потребуется под-

держка, поэтому психологу надо быть внимательным к возникновению напряжения после упражнения.

Иногда на «дороге» могут появляться травматичные эпизоды. В этот момент психологу нужно быть особо внимательным к реакциям ребенка, в том числе и телесным. При малейшем признаке ухудшения самочувствия стоит прервать выполнение техники и перейти к ресурсным техникам из компонента 2.

Рекомендуемая продолжительность техники «Дорога жизни» при первых проявлениях – 20–30 минут, поэтому сначала стоит ограничиться десятью ключевыми эпизодами.

В ряде случаев (необходимость должна быть четко осознана психологом) можно строить обсуждение по вопросам. Например:

– *Какие из ключевых слов, записанных тобой, напоминают о событиях, когда ты был уверен в себе, гордился собой?*

– *Какие из ключевых слов, записанных тобой, рождают прямо противоположные воспоминания?*

– *Каких событий, встреченных на дороге, ты хотел бы, чтобы в твоей жизни было больше? Каких – меньше?*

Если ребенок открыто говорит о травматическом эпизоде и эмоционально готов к общению о нем, возможно модифицировать технику, углубить ее.

- 1) В процессе наблюдения за «дорогой» психолог просит специально отметить место травмы (неприятного события).
- 2) Психолог просит ребенка внимательно рассмотреть окрестности и обратить внимание, где на «дороге жизни» начинается и где заканчивается травма. Если ребенок не может увидеть окончание, нужно попросить представить, как могла бы выглядеть дорога, если бы неприятное событие закончилось. Важно обратить особое внимание на точку перехода между травмой и ее отсутствием. Таким образом выстраиваются границы травмы.
- 3) Психолог предлагает ребенку посмотреть на всю жизнь (на всю «дорогу») и как бы сделать панорамное фото. После этого он просит ребенка сообщить, какую часть «кадра» занимает травма (неприятное событие). Это можно также изобразить на схеме на листе бумаги.

Если место травмы в «панораме жизни» значительно больше половины, можно попросить ребенка как бы отойти подальше, чтобы пространство травмы уменьшилось (как и всё, от чего мы отдаляемся).

- 4) Психолог просит ребенка взглянуть на события, не связанные с травмой. Можно выбрать одно из них или несколько по очереди. При этом психолог просит ребенка следить за ощущениями в теле. Через некоторое время можно попросить ребенка вновь посмотреть на «панораму жизни». Психолог спрашивает, увеличилась ли в размерах часть, не связанная с травмой (неприятным событием). Постепенно это должно произойти, если эпизоды из жизни, выбранные для сосредоточения, связаны со значимыми ресурсными событиями.

Крайне важно во время выполнения техники быть особо внимательным к реакциям ребенка, в том числе и телесным. Если заметили реакцию стресса – замирание, учащенное дыхание или невозможность вдохнуть, спросите у ребенка, что он чувствует и о чем думает и не торопитесь возвращаться к обсуждению, пока ребенок не успокоится.

1.1. Приемы работы с психологической травмой

Техника «Шаг в будущее»

Цель: содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст: от 10 лет.

Источник: описано Л.А. Могуновой по психодраматической технике работы с образом будущего (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Технику можно применять, если ребенок испытывает затруднения в выборе, сталкиваясь с дилеммой, не может принять решение, нуждается в дополнительной поддержке в сложных обстоятельствах. Обычно люди представляют будущее в позитивном свете, и роль «Я в будущем» является ресурсной, в чем-то идеальной.

1) Психолог ставит стул и говорит, что это место обозначает настоящее время. Он просит ребенка сесть на стул. Можно дополнительно ввести его в ощущение актуального момента:

– *Итак, это точка настоящего. Подумай о себе, о своей жизни сейчас, о том, что важно для тебя, что ты любишь, кто для тебя значим, что вдохновляет тебя, а что может расстроить или рассердить. Подумай о моментах, когда тебе трудно или обуревают сомнения. Каково сидеть сейчас здесь? О чем ты подумал(а)? Поделись, что ты чувствуешь.*

Психолог слушает ребенка и откликается на то, чем он делится.

2) Психолог предлагает ребенку подумать, какой значимый промежуток времени должен пройти, чтобы он оказался в будущем, где что-то будет по-другому и его актуальные трудности будут уже преодолены. Это может быть и месяц, и пять лет: интервал субъективен.

3) Когда ребенок выбирает и называет время, психолог ставит второй стул на расстоянии трех-четырех метров спинкой к ребенку. Два стула оказываются на одной линии.

Инструкция

– *Этот стул – точка в будущем, где тебе ... лет. Я прошу тебя пересесть на второй стул, но не торопись: когда сядешь на него, ты уже окажешься в роли себя, но через ... лет/месяцев.*

4) Когда ребенок оказывается на втором стуле, психолог максимально реалистично вводит его в роль «Я в будущем». Для этого можно задавать вопросы в настоящем времени про разные аспекты жизни:

– *Где ты сейчас живешь?*

– *Чем занимаешься?*

– *Ты живешь один или с семьей?*

– *Кто ты по профессии? Расскажи немного, что ты делаешь?*

– *Как ты стал тем, кто ты сейчас?*

– *Как ты проводишь выходные?*

Психолог помогает ребенку раскрепоститься в роли, задает неформальные вопросы, не торопится, слушает, откликается, поддерживает, восхищается.

5) После того как роль освоена, психолог предлагает ребенку выйти из нее и вернуться в настоящее.

Когда ребенок садится на стул настоящего, психолог подходит к стулу будущего и в манере ребенка озвучивает роль «Я в будущем», чтобы ребенок посмотрел на нее с первого стула.

Затем психолог выходит из роли и спрашивает ребенка:

- *Как тебе ты через ... лет?*
- *Что ты чувствуешь к нему?*

- 6) Психолог поворачивает стул будущего лицом к ребенку, но оставляет его на том же месте. В этот момент ребенку предлагается задать вопрос себе в будущем – любой, какой хочется: может, нужны помощь или совет, передача опыта, а может, есть потребность в контакте.
- 7) Когда вопрос задан, психолог просит ребенка пересесть на стул будущего, выслушать отсюда вопрос и ответить на него.

Роль «Я в настоящем» озвучивает психолог, максимально точно повторяя слова вопроса, позу и интонацию. Ребенок из роли «Я в будущем» дает ответ. Психолог помогает ему отреагировать развернуто, озвучить чувства, отношение, поддержку. При необходимости психолог из роли самого себя задает наводящие вопросы:

– *Как получилось это преодолеть? Что помогло? Там сидит мальчик (девочка), который(ая) пока не знает, как ему (ей) поступить, и ему (ей) очень нужна поддержка...*

- 8) Психолог просит ребенка пересесть на стул настоящего и выслушать ответ, который психолог дословно транслирует ему со стула будущего.

В этой технике может оказаться необходимым пересаживаться из роли в роль два-три раза. Техника провоцирует разговор с самим собой: ребенок из одной роли дает реакцию, а из другой получает ответ или отклик. Важно помнить, что заканчивать всегда надо на позиции настоящего.

- 9) После завершения разговора психолог убирает стулья и просит ребенка поделиться впечатлениями в свободной форме.

Компонент 3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя

Цель: психологическая помощь при появлении у ребенка ярких симптомов травматического горя.

Задачи:

- психологическое просвещение по вопросам горя;
- отгоревание потери и разрешение амбивалентных чувств по отношению к родителям;
- сохранение положительных воспоминаний и конструктивного опыта, связанного с потерей;
- переосмысление отношений и формирование приверженности нынешним отношениям.

Психологическая работа с этим компонентом очень важна в случае потери кого-то из значимых близких ребенка. Частый вопрос, который возникает у родителей или других попечителей после травмирующей смерти – должен ли ребенок знать правду о том, как умер человек.

Считается, что для ребенка важно узнать правду о том, как произошла смерть, но при этом необходимо учитывать возраст ребенка и особенности его развития. Роди-

1.1. Приемы работы с психологической травмой

тели и другие взрослые, включая психологов, часто оберегают детей от темы смерти, отчасти из-за естественного желания отсрочить знакомство с этой весьма печальной частью действительности, или, возможно, из-за личного избегания разговоров о смерти, к которому склонны родители или психотерапевты.

Психологам, специализирующимся на детской травме, необходимо научиться спокойно говорить о смерти с детьми и, когда это необходимо, активно побуждать близких делать то же самое. Соккрытие правды чревато тем, что ребенок, скорее всего, почувствует себя преданным (если не сразу, то в будущем), когда узнает, что близкие не были искренними с ним в отношении такой важной информации.

Говоря о смерти, важно это делать в деликатной и соответствующей развитию ребенка форме. Важно не сообщать ребенку деталей, которые слишком специфичны, чрезмерны или невыносимы для возможностей совладания ребенка на его уровне общего и когнитивного развития. Повышенный риск проблем с психическим здоровьем, возникающий в результате горя у некоторых детей, служит обоснованием для психологической работы, помогающей снизить эти риски.

Техника «Пустой стул»

Мы ставим напротив пустой стул и говорим:

– *Представь, что на этом стуле сейчас сидит твой умерший отец/мама/близкий и ты можешь высказать им то, что чувствуешь. Возможно, тебе его не хватает, ты скучаешь или, наоборот, сердись, что он ушел и оставил тебя.*

После того как ребенок высказался, мы просим представить, что бы они ответили.

Если ответ будет осуждающий ребенка за такие мысли по отношению к близким, психолог вмешивается и говорит:

– *Не думаю, чтобы папа/мама так думали. Они же видят, сколько тебе и вам всем пришлось пережить. Я думаю, они очень любили тебя и очень хотели бы, чтобы ты мог радоваться жизни. И пожелали бы тебе найти свой путь к счастью, несмотря на все, что случилось.*

Далее можно предложить ребенку сказать им – за что есть благодарность, почему ребенок скучает. И предложить закрыть глаза, обнять себя за предплечья (или взять подушку или большую мягкую игрушку) и представить, что это обнимает мама или папа. Если позитивных воспоминаний нет, значит еще не вся обида и злость прошли.

Компонент 4. Я и другие

Цель: обеспечить включение ребенка в широкое социальное пространство.

Задачи:

- организация активностей, включающих ребенка в широкий социум;
- обучение навыкам формирования здоровых социальных связей;
- обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения;
- повышение осведомленности о способах решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Техника «Социальный атом»

Цель: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум.

Рекомендованный возраст: от 6 лет.

Источник: концепция социального атома Я.Л. Морено (Лейтц, 2022) – описание и адаптация Л.А. Могуновой (Хухлаев, Павлова и др., 2022).

Техника подходит для того, чтобы поговорить с ребенком о нем самом и о его жизни, понять, чем ребенок готов делиться открыто, а где присутствует избегание, о каких членах семьи или сферах жизни он предпочитает умалчивать, что отрицает.

Технику можно проводить как в виде рисования на листе бумаги (понадобится лист формата А4 и материалы для рисования), так и с помощью размещения фигурок (животных) или предметов на устойчивой поверхности (понадобятся небольшие игрушки или фигурки).

- 1) Психолог предлагает ребенку показать себя и свое окружение в виде различных символов. Первый символ ребенок выбирает для себя и располагает его в центре листа/стола. Затем выбирает обозначения для людей, которые есть в его жизни, и размещает их вокруг первого символа (себя), находя каждому место ближе или дальше.
- 2) Психолог просит ребенка представить каждого в композиции, описать отношения с ним и рассказать, почему был выбран тот или иной символ/рисунки/фигурка. Важно дать ребенку свободу в выборе людей, которых он разместит вокруг себя.

Психолог может задавать вопросы:

- *Что значит для тебя этот человек?*
- *Как бы ты охарактеризовал(а) ваши отношения? Что в них нравится, а что нет?*
- *Кого бы ты еще хотел(а) разместить?*
- *Каких людей теперь здесь нет?*

Психологу не стоит давать советы, предлагать добавить кого-то конкретного или оценивать отношения. Важно предоставить ребенку пространство для выражения мыслей и чувств по поводу его окружения.

Техника «Стратегии поведения в конфликте»

Цели: обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения; повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст: от 12 лет.

Источник: техника описана С.С. Смирновой на основании модели вариантов поведения в конфликтной ситуации, предложенной К. Томасом и Р. Килманном (Духновский, 2009).

Техника основана на модели пяти вариантов поведения в конфликтной ситуации. Модель часто используется при тестировании на предпочитаемый стиль поведения в конфликте, однако она также хорошо подходит для расширения ролевого репертуара ребенка в ситуации трудной коммуникации с другими людьми.

- 1) Психолог в свободной форме знакомит ребенка с пятью стратегиями поведения в конфликтной ситуации. Можно использовать определения стратегий, представленные в описании теста (см. Методику Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации). Если есть время и/или подросток любит тестирование, можно провести соответствующий тест, однако это не обязательно.
- 2) После рассказа о стратегиях психолог выстраивает диалог по следующим вопросам:
 - *Какую стратегию ты используешь чаще всего?*
 - *Какая стратегия тебе нравится больше всего? Чем она тебе нравится?*
 - *Как ты думаешь, существует ли наилучшая стратегия? Авторы теста считают, что лучшая стратегия – сотрудничество. Насколько ты с ними согласен?*

1.1. Приемы работы с психологической травмой

- 3) Психолог предлагает выбрать любую конфликтную ситуацию из жизни подростка (с одноклассниками, учителями, взрослыми из семьи) и разыграть сценку, как он может себя вести, используя все пять стратегий. Для разыгрывания можно применять игрушки, используя их в качестве актеров. Разыгрывается пять сцен – по одной на каждую стратегию поведения в конфликте.
- 4) Психолог предлагает обсуждение, задачей которого является освоение различных поведенческих стратегий, расширение репертуара поведения подростка в социуме и осознание применимости той или иной стратегии к конкретной ситуации. Важно обсудить:
 - *Какой способ/стратегия больше нравится?*
 - *К каким последствиям приведет та или иная стратегия?*
 - *Плюсы и минусы каждой стратегии.*

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

О.Е. Хухлаев

Общее описание. Метод диалогического рассказывания историй (ДРИ) разработан Р. Гарднером в 1960-х гг. На русском языке с методом можно подробно ознакомиться:

Гарднер, Ричард. Психотерапия детских проблем / Ричард Гарднер; [Пер. с англ.: Н. Алексеева и др.]. – СПб.: Речь, 2002. – 415 [1] с.; 21 см. (Современная психотерапия) ISBN 5-9268-0071-4.

Хухлаев О.Е. Диалогические истории в индивидуальной психологической работе с детьми-мигрантами // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие.

https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/66986.shtml

Сильные стороны практики. В работе с детьми из семей мигрантов этот метод имеет следующие преимущества.

1. Он является скорее «формальным», чем «концептуальным», то есть не связан с конкретной парадигмой в психологии. Сочетается с широким спектром терапевтических подходов – от психодинамического до когнитивно-поведенческого.
2. Несмотря на вербальный характер, он основан на системе коммуникации, доступной практически всем детям вне зависимости от культурных традиций.
3. Метод достаточно эффективен и направлен на решение первоочередных проблем ребенка, что особенно важно в ситуации, когда психотерапия кратковременна или может резко прерваться.
4. Негативные последствия резкого прерывания минимизируются законченностью каждой сессии, представляющей собой самостоятельный психотерапевтический процесс.

Требования к проведению. Требования преимущественно организационные: необходимо отдельное помещение для индивидуальной работы и диктофон (подойдет диктофон, встроенный в смартфон). Дополнительная подготовка не требуется, однако рекомендуется внимательно проработать данное руководство.

Доказательность практики. Нарративные практики, к которым относится ДРИ, рассматриваются как пример консультативного инструмента, позволяющего учитывать культурные различия (Morris, 2006). Эффективность нарративных практик для оказания помощи детям с миграционным опытом, в том числе переживающими последствия психологической травмы, была доказана рядом исследований (Gwozdziwycz, Mehl-Madrona, 2013; Kangaslampi, Garoff, Peltonen, 2015).

Мануал по проведению

Процедура проведения психотерапевтической сессии по методу ДРИ заключается в следующем (описание процедуры изменено по сравнению с оригинальным, которое предлагал Гарднер, в силу изменения социальных реалий). После установления первичного контакта психолог спрашивает ребенка, не хочет ли он стать участником воображаемой радиопередачи, «поиграть в радио» или в ведущего подкаст/блог. И уточняет: «Мы будем играть по-настоящему, будем все записывать и это можно потом послушать», здесь предъявляется смартфон. Если ребенок соглашается (а так чаще всего и бывает), то ему предлагается придумать название для «его ра-

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

дио»/ «его подкаста/блога». Затем психолог включает диктофон на запись и говорит: «Уважаемые слушатели! Сегодня на нашем радио... (название, которое дал ребенок) открывается новая передача. Она называется «Час рассказа». В ней специально для вас (имя ребенка) расскажет удивительную, занимательную и увлекательную историю. Напоминаю, что по нашим правилам нельзя рассказывать о том, что вы видели в кино, по телевизору или читали в книжке».

Далее психолог спрашивает ребенка, нужно ли ему подготовиться или он расскажет сразу. Если ребенок хочет подготовиться, психолог ненавязчиво дает дополнительную инструкцию: «Твоя история может быть короткой или длинной, смешной или грустной, глупой или умной, страшной или веселой, в общем – какой ты сам захочешь. Рассказывать можно про что угодно». После такого введения дети охотно начинают рассказывать историю, подчас буквально взхлеб. Задача психолога здесь заключается в том, чтобы разобраться в содержании истории. Допустимо осторожно прерывать ребенка, спрашивая о подробностях, необходимых для понимания. После получения ответа на вопрос следует «вернуть» ребенка к месту прерывания, напомнив его последние слова перед вопросом психолога. Если это не будет сделано, то вмешательство может привести к существенным изменениям в содержании рассказа по сравнению со спонтанным творчеством. После завершения рассказа психолог просит ребенка подумать над тем, какую мораль содержит в себе его история. Зачастую слово «мораль» непонятно детям. В этом случае необходимо привести примеры, подобные следующему: «История о человеке, который много трудился и потом нашел мешок золота, говорит о том, что трудиться – хорошо» – и попросить придумать аналогичный «урок», «вывод» из своей истории, сказать, «чему она учит». Как показывает практика, примерно с 8–9 лет дети справляются с таким заданием, если содержание и основная проблема истории хотя бы отчасти ими осознаются. Этот «вывод» является очень значимым, он показывает, какие смысловые акценты в истории расставляет сам ребенок, и позволяет избегать ненужных или неадекватных интервенций. Если смысл истории не ясен для терапевта, он не может «расшифровать» переживания ребенка, можно попросить ребенка идентифицировать себя и своих близких или знакомых с героями истории: «Если бы ты был волшебником, то в кого бы превратился?». Как правило, полученные сведения весьма информативны, однако надо учитывать специфику защитных механизмов, которые могут привести к тому, что заявленная ребенком идентификация (прежде всего – самого себя) не будет соответствовать существовавшей в момент рассказывания. Когда все выяснено, объявляется «рекламная пауза», во время которой ребенок может рисовать «рекламу», просто иллюстрации к истории, или прослушивать сделанную запись. Психолог в это время придумывает свою, «ответную» историю, являющуюся модификацией услышанной. Рассказ ребенка рассматривается как некое послание терапевту, в котором отражаются актуальные проблемы и (что особенно важно) способы их решения (часто неадекватные), которыми пользуется ребенок. В ответ психолог сообщает свой, более конструктивный вариант интерпретации событий, в форме истории с теми же героями.

Основные принципы построения «целительной» истории:

1. Она должна быть посвящена наиболее актуальной, по мнению психолога, проблеме в рассказе ребенка.
2. В ней воспроизводится максимальное количество смысловых элементов из детского рассказа при условии, что они не расходятся с ее содержанием.

3. В случае если рассказ ребенка уже содержит в себе способ решения проблемы (пусть и совсем неадекватный), психолог не старается разрушить или обесценить его, а дает возможность увидеть более адаптивный путь.
4. Если в детском рассказе отсутствует чувство безопасности, значит, в первую очередь, именно на его формирование и должны быть направлены «психотерапевтические сообщения».
5. Психолог использует принцип интерпретации, наиболее подходящий к содержанию предъявленной истории. Это может быть анализ с точки зрения «здравого смысла», соотнесение с реальными жизненными событиями или психодинамическая интерпретация.

Используя «ДРИ» в работе с детьми, мы вывели базовые **категории интерпретации** детских историй. Их использование может помочь, во-первых, более структурированно вести каждую сессию, во-вторых, отслеживать динамику изменений и осуществлять проверку результативности терапевтических посланий, а, в-третьих, позволит применять метод более «точно» и тем самым добиваться большего терапевтического эффекта.

Каждая из категорий интерпретации представляет собой пару признаков: «дезадаптивное – адаптивное поведение». Пользоваться ими очень просто. Психолог, анализируя детскую историю, находит в ней признаки того или иного дезадаптивного, т.е. неадекватного ситуации варианта поведения. По этим признакам он может отнести послание ребенка к той или иной дезадаптивной категории (например, «депрессивность»). Каждой из них, в свою очередь соответствуют адаптивные позиции, на которые необходимо опираться психологу, выстраивая собственное терапевтическое послание. Так противоположностью «депрессивности» будет «активность».

Подчеркнем, что названия категорий достаточно условны и не всегда отражают традиционное понимание употребляемых терминов – скорее, они ограничивают круг определенных явлений, проявляющихся в детских историях, и близких друг к другу. Таким образом, они сформулированы не в виде научных терминов, а скорее как метафоры состояний.

Далее приведем эти категории и проиллюстрируем их на примерах применения в реальной индивидуальной работе.

1. Опасность – безопасность

Признаки «опасности»: на героя нападают, его уничтожают, а он абсолютно беспомощен перед нападением; герой постоянно находится в опасности не по своей воле, при этом он испытывает паническую тревогу, в ряде случаев переходящую в ужас.

Признаки «безопасности»: герой получает защиту, он попадает в ситуацию, когда опасность отсутствует, побеждена, когда он становится недоступен для пугающего объекта. Главная задача терапевта – донести до ребенка представление о возможности «быть в безопасности».

Эту историю рассказал восьмилетний мальчик из семьи беженцев из Ирака, страдающий от жестокого обращения родителей и переживающий многочисленные невротические страхи.

Один мальчик маленький. У него не было мамы и папы. Он пошел гулять один. Его не кормили, ничего ему не давали. Увидел он страшного бегемота... нет, обезьяну. Мальчик сказал: «Хочешь, я принесу тебе бананы?»

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

На другой раз они пошли искать маму и папу. Мальчик плакал. Обезьяна сказала: «Найду сейчас маму и папу. Ты иди ко мне домой, а я пойду искать». Обезьяна пошла искать и увидела страшного тигра. Тигр взял ее и спросил: «Ты куда?». Обезьяна: «Один мальчик хотел маму свою, я ее ищу». Они пошли вместе искать. Очень далеко пошли. Посмотрели – мама и папа мальчика на воде – их укусил страшный Шрек-монстр. Потом Шрек убил тигра и обезьяну.

*Потом мальчик пошел – увидел маму и папу, а Шрек его укусил, и он умер.
Урока здесь нет.*

В истории ясно видно стойкое чувство опасности, проявляемое и в поведении ребенка. В ответ психолог рассказал историю, акцентирующую внимание на «безопасности», демонстрируемой через возможность победы над «страшным» противником.

Жил был один мальчик без мамы и папы. Его родители раньше пошли в лес и их поймал монстр-Шрек. Связал их и повесил у себя в темнице. Кричат они, но вырваться не могут.

Мальчику было очень грустно. Он увидел обезьяну. Они подружались. Обезьяна решила помочь мальчику. Она пошла и встретила тигра. Они отправились вместе помочь мальчику. И вот они напали на Шрека. Они сильно-сильно дрались ...так... так...и Шрек их победил, но потратил слишком много сил, так что стал совсем слабым. Он даже тарелку не мог поднять. Даже тетрадку не мог поднять.

А мальчик подождал тигра с обезьяной, увидел, что они не приходят, и пошел сам. Увидел Шрека, сначала испугался и хотел убежать, но потом заметил, что монстр еле ходит. Тогда он подбежал к Шреку и так его...так. Поймал и засунул в клетку. Мальчик освободил маму с папой, и они жили дружно, весело и никто на них больше не нападал.

Урок. Даже если очень страшно, то в конце все может быть хорошо.

2. Депрессивность – активность

Признаки «депрессивности»: пугающие объекты могут быть или слабо выраженными, или вообще отсутствовать в тексте повествования, однако герой все равно оказывается в ситуации безысходности и беспомощности. Зачастую герой может внезапно, без явной причины погибнуть или получить травму. Также могут наблюдаться отражения суицидальных мыслей и аутоагрессия. Главная особенность истории – герой не влияет (не может или не хочет) на развитие сюжета, а покорно поддается внешним воздействиям.

Признаки «активности»: герой активно выступает против объекта страха, обнаруживает его и побеждает, призывая на помощь всех, кого возможно, исходя из базового сюжета. Главная задача психолога – донести до ребенка представление о «небезнадежности» активных действий и, более того, их необходимости для решения проблемы (например, победы над чудовищем).

Вот еще одна история, рассказанная тем же восьмилетним мальчиком из семьи иракских беженцев.

Шли по улице одна девочка и один мальчик. Пришел Супермен и сказал: «Давай драться». Они не захотели. Супермен тогда: «Давай друзьями будем, если не хочешь драться».

Потом одна девочка-монстр, она страшная была, она хотела убить Супермена. А их друзья взяли в девочку бросали чего-то, и она умерла.

Муж страшной девочки хотел найти свою жену. Он пошел, нашел ее и видит – она умерла. Потом он нож взял и себя убил.

Бэтмен с друзьями хотели найти мужа страшной девочки; видят – он уже умер. ... На другой год они (Бэтмен и Супермен) дома хотели воду пить, но ее не было, и они умерли от голода. Все умерли.

Урок (не может сформулировать).

В истории отчетливо видны депрессивные установки ребенка, а также обращают на себя внимание определенные суицидальные наклонности, судя по особенностям родителей, имеющие отчасти наследственную подоплеку. В ответ была рассказана следующая история:

Жили-были мальчик и девочка. Они шли по дороге и встретили супермена. Он им говорит: «Давайте драться». Дети в ответ: «нет, мы не хотим». Супермен тогда говорит: «Раз так, будем друзьями». И они пошли дальше вместе.

Как-то раз они гуляли вместе с Бэтменом и вдруг видят страшную девочку. Она напала на них и хотела убить Супермена. Но друзья его спасли – взяли, что-то бросили в нее, и она умерла.

А у этой девочки был муж. Он хотел ее найти, искал-искал, наконец, нашел и видит – она умерла. Заплакал он горячими слезами и решил взять нож, чтобы себя убить. Но тут ему пришла в голову мысль: «А может быть что-то можно сделать?». Подумал он и пошел к волшебнику. Тот дал ему живую воду. Он принес воду, полил на страшную девочку и она ожила. Открыла она глаза и говорит: «Ой, что со мной было!?».

– Ты умерла, а теперь ты ожила. Я тебя оживил, – говорит муж.

– Ой, спасибо. Ты знаешь, я была страшная и хотела убить Бэтмена. Но теперь я поняла – я хочу быть доброй.

И они построили большой дом, у них было много вкусной еды, и они всех угощали.

А с Бэтменом и его друзьями случилось вот что. На другой год у них кончилась вода и еда. Что же им делать? Решили друзья, что пора умирать. Но тут Супермен сказал: «А чего нам умирать! Давайте попробуем, поищем еду».

– Да нет, мы не найдем ее нигде, – говорит девочка.

– Ну пойдем, поищем.

Все согласились и пошли на поиски. Один день шли, два дня – очень устали, тяжело. Почти кончились силы. Вдруг видят – домик. А это был тот самый дом, который построили девочка, которая раньше была страшной, и ее муж. Они встретили друзей, накормили и дали много вкусной еды с собой. Потом Бэтмен и его друзья построили рядом свой дом, и у них всегда было много вкусной еды.

Урок. Если грустно и плохо, то надо стараться что-то делать, пробовать найти выход, а не убивать себя, тогда все будет хорошо.

Подчеркнем, что депрессивность ситуационную (данный случай) или характерологическую крайне важно отличать от посттравматической депрессии, логика работы с которой будет полностью противоположной. Дифференциальная диагностика данных депрессивных проявлений затруднена тем, что в реальности они крайне редко выступают обособленно. Единственным объективным маркером является наличие в истории ребенка очевидных травматических переживаний, в первую очередь связанных с потерей.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

В этом случае не следует вводить в историю активные действия. Основная логика работы в этом случае, внося крайне незначительные изменения в историю, «удлинять время», то есть заменять метафору смерти, используемую ребенком, на метафору сна, а затем как можно более естественно приводить к разрешению. Здесь полезна модель сказки «Спящая красавица», которую можно, видоизменяя, использовать для конструирования ответной истории. Также успешно используется метафора смены времен года. Ответ на историю ребенка, приведенную выше, можно было сконструировать так: Бэтмен и Супермен, оставшись без еды, уснули, как медведи во время зимней спячки, а когда проснулись – была весна, и стали появляться всяческие вкусные плоды. Такая схема работы при посттравматической депрессии одновременно разрешает ребенку «отгоревать» потерю и дает осознание перспективы завершения горевания в будущем.

3. Инфантильность – самостоятельность

Признаки «инфантильности»: зависимость от поддержки извне (победа только с чужой помощью); регрессивное (с точки зрения возраста ребенка) поведение героя; герой уверен в невозможности действовать самостоятельно; фантастичность «победы» над страхом – помощь волшебника или неких магических сил без участия героя.

Признаки «самостоятельности»: герой прикладывает собственные силы для преодоления препятствия и решения проблемы; герой опирается в первую очередь на собственные силы; герой удостоверяется в возможности самостоятельного разрешения ситуации; реалистичность истории.

Главная задача психолога – донести до ребенка представление о возможности и необходимости приложения собственных усилий для разрешения проблем (борьбы со страхом).

Эту историю рассказал семилетний мальчик из семьи афганских мигрантов. Его основной проблемой являлось наличие большого количества невротических страхов.

Один раз я шел и увидел одного человека, он с пистолетом был. Он сказал: «Куда идешь?»

– Домой.

– Стой.

Потом пришли еще двое и превратились в ужасы. Страшные. Они хотели меня кушать. Я убежал от них и к Сергею¹ пришел. Там спрятался. Когда они ушли, я тоже ушел. Пришел домой и рассказал все маме. Мама говорит: «Давай со мной ходить на улицу. Один не ходи, а то тебя кушают». Я пошел с мамой, гулял с ней. Опять они появились. Они были с корабля, с большой летающей тарелки. Оттуда они пришли.

Один раз я придумал такой бум, чтобы их уничтожить. Взял три хлопушки и завизжал.

Однажды они пришли, я это все поставил и взорвалась хлопушка. Два умерло, а один еще жив был. Он пошел своих друзей привел, много на землю напасть.

Я рассказал всем на Земле.

– Давайте будем готовы к битве, – ответили мне.

¹ Сергей – социальный работник в центре временного размещения, где проживает семья ребенка.

Они пришли и спросили: «Вы к битве готовы?»

– Да.

Мы все хлопушки сделали, чтобы их взорвать, когда они побегут на нас. Так и случилось. Мы брали, все зажигали и бросали, и они умерли.

Урок: Если кто-то хочет напасть, нужно сказать всем, и тогда мы победим.

Рассказанная история достаточно конструктивна, особенно в свете реальных проблем ребенка. Она показывает, что процесс «самопсихотерапии» движется достаточно успешно. В данном случае следует акцентировать внимание на возможности достижения результата самостоятельным путем. Соответственно была рассказана следующая история.

Однажды я шел по улице и увидел одного человека.

Он спросил меня: «Ты куда идешь?»

– Я иду домой.

Тут подошли еще два страшных ужаса и хотели меня съесть. Я убежал от них к Сергею Сергеевичу и прятался. Потом все рассказал маме. Мама говорит: «Один не ходи улицу». После этого я ходил только с мамой. Но все равно я боялся.

А потом я подумал: «Чем больше я их боюсь, тем они сильнее». И я решил их не бояться.

И вот когда они опять появились, прилетели на своей летающей тарелке, я придумал бомбу. Просто-напросто взял три хлопушки и взорвал их. Двое умерли, а один остался жив, и он пошел к себе домой и привел много-много друзей.

Тогда я побегал к своим друзьям и сказал: «На нас монстры хотят напасть, скорее на помощь!».

– Да ну, это ерунда. Какое нам дело до монстров, они на тебя хотят напасть, а не на нас, – ответили друзья.

Я задумался: «Что же делать? Ведь монстры на меня нападут, а я с ними один на один остался». И вот, что я придумал. Я догадался, куда они будут прилетать на своих летающих тарелках, и выкопал там большую яму. Долго-долго трудился, так устал, что подумал: «Не бросить ли мне это дело?». Но затем решил: «Нет, я одолею монстров!» и выкопал громадную, громадную яму. Пот с меня лил ручьем, но еще работа моя была не закончена. Я нарубил палок и заложил ими яму. А сверху положил листья. И получилась яма незаметная. Про нее знал только я. А на дно ямы я положил хлопушки. Много-много сделал хлопушек.

Когда я делал первую, то очень устал и подумал: «Я больше не могу!», но потом решил: «Нет, мне надо победить монстров», наделал много хлопушек и положил их в яму.

И вот прилетели монстры. «Здесь хорошая полянка, здесь мы все сядем», – подумали они. Приземлились прямо сюда. А у них были тяжелые железные летающие тарелки, поэтому ветки сразу проломались. И бу-бух – все монстры взорвались на хлопушках.

А я, гордый и довольный, пошел домой, привел к яме всех своих друзей и сказал: «Посмотрите, это монстры, с которыми я справился один, когда вы не помогали мне».

С этого момента я знал, что всегда, если возникнет какая-то трудность, я смогу с ней справиться один.

Урок: даже если тебе никто не помогает, ты можешь трудиться сам и справиться с проблемой. Старайся, и у тебя все может получиться.

4. Деструктивная враждебность – канализированная враждебность

Признаки «деструктивной враждебности»: агрессивные проявления, неадекватные ситуации; враждебность как способ привлечения внимания; агрессия как «вымещение» полученного ранее негативного опыта.

Признаки «канализированной враждебности»: использование агрессии только при необходимости (самозащита от нанесения ущерба, угроза жизни, спортивные состязания и пр.); умение цивилизованно (через диалог) выражать чувства гнева, злости, обиды; умение достигать компромисса через диалог с потенциальным противником.

Главная задача психолога – донести до ребенка представление о возможности и необходимости диалога с предполагаемым противником; о том, что его агрессия зачастую вызвана не желанием уничтожить героя (ребенка), а непониманием действий героя. Здесь крайне важно, чтобы терапевт умел отделять примеры и советы, направленные на обучение управления агрессией, от моральных установок («драться – плохо» и т.п.).

Эту историю рассказал на шестом занятии мальчик восьми лет из семьи беженцев из Анголы, живущий без матери с приемным отцом и имеющий проблемы в контакте со сверстниками.

Жил-был тигр. Он пошел в зоопарк. Там увидел слона. Слон убежал в Москву из зоопарка в Мытищах. Слон взял книжку и хочет в школу пойти тоже. И в море купаться тоже. Все убежали от него, потому что испугались. Он злой был. Если бы слон смеялся, то никто бы не убежал. Слон сказал: «Уйдите все отсюда!». Все убежали, даже мамы, папы, дедушки и бабушки разных детей убежали.

Слон пошел в Москву. Там хорошо, жарко, было место, где жить. Потом он пошел обратно в зоопарк. Все его поздравляли. Все маленькие катались на нем. И тут пришел тигр. Он хотел всех проглотить, укусить и съесть. Какой-то дядя взял тигра и посадил на место.

Урок. Все любят зоопарк.

Очевидно, что агрессивность слона носила характер самоутверждения. В реальности ребенок страдал от коммуникативных затруднений и неприятия его сверстниками. В истории проявилось его желание – быть сильным, чтобы его боялись. Однако это сила не конструктивная, потому что с реальной опасностью (тигр) справляется какой-то посторонний (дядя). Поэтому в ответ была рассказана следующая история:

Жил-был слон. Он был маленький, его все дразнили и обзывали нехорошими словами. Ему хотелось убежать или стать большим и растоптать своих обидчиков. Но как-то раз он услышал волшебный голос: «Стань сильным и все будет хорошо».

Слон решил стать сильным и начал всех топтать и прогонять всех, кто был меньше его ростом. Но через некоторое время он заметил, что с ним все равно никто не дружит. «Значит, я что-то делаю не так» – решил слон.

И тут он понял, что сильный – это тот, кто себя защищает, но никого не обижает. Теперь слон стал всех защищать и у него появились друзья.

И вот прошло много лет. Слон вырос и стал большим. Как-то раз в зоопарк пришел тигр, который хотел всех съесть. Все испугались и убежали, остался только один слон. Он схватил тигра и прижал к земле, так что тот задрывал лапами и закричал: «Я сдаюсь! Отпустите! Помилуйте!». Слон отпустил тигра, и тот стал

жить у них в зоопарке и больше никого не обижал. А на слоне все катались, хвалили его и кормили вкусными конфетами.

Урок. Сильный это тот, кто не обижает других; силу можно и нужно использовать для самозащиты.

5. Неуязвимость – реалистичность

Признаки «неуязвимости»: в поведении героя явно отражаются фантазии величия автора; герой предстает абсолютно неподвластным воздействию внешнего мира, он побеждает всегда, вне зависимости от его реальных действий. «Неуязвимость» приводит к тому, что все происходит как будто «само собой».

Признаки «реалистичности»: герой способен трезво оценивать опасность, исходящую из внешнего мира, вступать в партнерские отношения. Он справляется с трудностями как самостоятельно, прилагая для этого определенные усилия, так и принимая помощь других. Однако следует подчеркнуть, что в «целительной истории» на этом уровне герой должен сталкиваться только с «преодолеваемой», исходя из внутренней логики истории, трудностью.

Главная задача психолога – донести до ребенка представление о том, что кроме «Я» существует еще и окружающий мир и, что контакт с этим миром может принести пользу и удовольствие.

Следующую историю рассказал девятилетний мальчик из семьи вынужденных мигрантов из Ирака. Во время психологической работы в его семье сложилась крайне неблагоприятная ситуация, которая привела к тому, что мальчик испытывал сильнейшее внутренне напряжение, что проявлялось во вспышках немотивированной агрессии, вегетативных расстройств и нарушении памяти.

Бэтмен пошел гулять. Там пришли фашисты детей украсть. Бэтмен защищал детей. Он их спас и фашистов убил.

Потом у одного мальчика дом загорелся. Бэтмен летал и его спасал.

Бэтмен полетел в магазин. Там драку начинает один хулиган. Бэтмен здесь всех защищает.

Урок – Бэтмен хорошо всех спасает. Я буду таким же.

В истории главный герой – Бэтмен. При этом тема спасения имеет навязчивый характер и схожа с аутостимуляцией. В истории нет никаких подробностей побед Бэтмена над противником – они рассматриваются ребенком как само собой разумеющееся. В отличие от этой позиции наша история рассказывает о первом событии из детского повествования, только немного с другой точки зрения. Причем мы оставляем возможность появления «всемогущего Я», но только тогда, когда это необходимо ребенку для психического выживания.

Однажды маленький мальчик пошел гулять. Он долго гулял и случайно забрел в большой парк. Там были еще дети, с которыми он очень весело играл. Вдруг он услышал странные звуки. Мальчик насторожился и прислушался. За кустами что-то скрипело.

Тогда мальчик решил спрятаться под кустом и посмотреть, что будет. И он увидел, как на поляну выскочили фашисты – они воровали детей и продавали их. Они покидали всех детей в мешок, а затем стали смотреть по сторонам.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

– Где же еще один, – сказал главный фашист, – я точно видел, что был еще один. Давайте его искать. Пока не найдете – не уйдем отсюда.

И фашисты стали искать мальчика. Он испугался и подумал, что же делать. Потом он огляделся и увидел рядом большую яму, взял камень и кинул в яму. Фашисты побежали посмотреть и упали туда. В это время мальчик выбежал из-за куста и быстро-быстро побежал – ведь фашисты могли в любую минуту выбраться из ямы. Он добежал до телефонной будки и позвонил в полицию.

Полицейская машина тут же выехала, но уже в дороге главный полицейский решил, что они могут не успеть. Тогда он позвонил Бэтмену и попросил помощи. Бэтмен быстро прилетел и задержал фашистов. Тут подъехали полицейские, арестовали всех фашистов и освободили детей.

А мальчику дали большой орден. Он повесил его на грудь и пошел дальше гулять.

Урок: умей вовремя спрятаться и позвать на помощь.

6. Сдерживание чувств – свободное выражение чувств

Признаки «сдерживания чувств»: герой не проявляет чувств, адекватных ситуации (чаще всего сдерживается враждебность), что часто выражается уходом из ситуации (побег из дома). Другой вариант – когда герой остается наказан за проявление чувств (например, его «съедают злые монстры»). Часто признаками сдерживания являются различные физиологические нарушения героя (неумение говорить, ходить), или желание кричать, визжать и пр., которое находится под запретом.

Признаки «свободного выражения чувств»: возможность признаться самому себе в существовании негативных чувств по отношению к значимым объектам (в первую очередь, взрослым); принципиальное знание о возможности «высказать» накопленное при соотнесении с характером реальной ситуации.

Главная задача психолога – донести до ребенка необходимость диалога со своими чувствами, их принятия и возможности выражения, адекватном реальности. Следует подчеркнуть, что, работая с мигрантами из культур, где распространен авторитарный стиль воспитания, крайне важно не провоцировать ребенка на открытое выражение всех негативных чувств, так как это может привести к дестабилизации семейной обстановки.

Эту историю рассказал на первой сессии двенадцатилетний мальчик из Афганистана, у которого мать, женщина с серьезными нарушениями психики, регулярно демонстрировала неадекватное поведение и немотивированно жестоко обращалась с детьми при попустительстве отца.

Жила-была в Москве одна семья. Жила она на станции метро Южная. В этой семье были мама, папа, Омача и его брат, Джелани. Омача и Джелани ходили в школу, Джелани был старше, Омача младше. И вот как-то раз в этой семье мама начала бить Омачу, а старший брат защищал Омачу. Омаче было грустно. Ему хотелось, что бы мама больше не била его. Он злился на маму. Его мама позвонила его папе, а папа вызвал к себе в магазин Джелани. Омача в этот момент плакал, ему было очень грустно. Он сидел дома, в комнате. В комнате был чёрный телевизор, чёрное видео, кассета, диван с белой поверхностью и телефон. Омача хотел позвонить папе, но мама не разрешала. Мама отключила телефон, и он не мог позвонить папе. Омаче было грустно и обидно. Было страшно. Омача сидел и плакал. Он слышал, как его обзывала мама. Обзывала плохими словами. Я не беру их в голову, так мне папа сказал.

Когда папа приходит, не обзывает и не бьет, а когда уходит, снова начинает. Каждый день так. Омача слышал шум машин, птиц. Окна были открыты. Было лето. Было холодно. Потом Омача прекратил грустить. Он думал, что мама поправится, а потом тихо смотрел телевизор.

Урок. Не знаю.

Из текста видно, что переживания практически не подвергаются символизации: в «выдуманной» истории мальчик открыто говорит о себе. В процессе рассказа и дополнительных расспросов стало заметно, что наиболее яркой эмоцией является грусть, а негативные эмоции по отношению к матери сдерживаются. Вероятно, причиной этого являлись как культурные особенности афганцев, не позволяющие открыто выражать негативные чувства к родителям, так и стремление отца «не придавать значения» сложившейся ситуации.

Поэтому мы рассказали историю, в начале которой актуализируются переживания, связанные с описываемой ситуацией, затем демонстрируется неосознаваемый выбор, сделанный в данном случае ребенком («не злиться»), а в конце показывается возможность альтернативного разрешения: осознавать свою злость и уметь ее конструктивно отреагировать.

Жил да был мальчик в Москве на станции метро Южная, у него были мама, папа, брат. Может был кто-то ещё, но для нашей истории это не важно. Как-то раз случилось так, что мама этого мальчика... С ней что-то случилось. Она стала очень сильно кричать на этого мальчика, она его ударила. А когда мальчик попробовал по телефону позвонить папе, она не дала ему это сделать, стала обзывать его плохими словами... такими словами, которые даже тяжело вспоминать.

Мальчику было очень больно и очень обидно. Он сел на пол и заплакал. Он чувствовал очень-очень сильный страх. Ему было очень обидно, потому что он не ожидал услышать такое от самого близкого человека. Ему было очень-очень-очень больно. Невообразимая боль, которая рождала большие слёзы. Он даже не замечал, что его окружает. Это было лето, вокруг было тепло, но мальчику всё равно было холодно. И рядом не было Джелани, который мог бы его защитить, потому что он был у папы.

И у него возник очень большой страх. Он почувствовал злость. Злость на то, что его так оскорбляют. Но потом эта злость очень быстро ушла, потому что он подумал, что это очень плохо – злиться на маму. Может быть, это помешает ей поправиться. Может быть, эта злость может сделать маме что-то плохое. Его главным желанием стало «Я хочу, чтобы мама поправилась» и он решил сделать для этого всё, что он может. И одна из вещей, которые он решил делать – это не злиться, сдерживать злость.

Такое было не один раз и не два. Этот мальчик ходил школу, и там сначала всё было в порядке. Злость, которую мальчик сдерживал в себе, стала накапливаться и накапливаться. И вот иногда она стала прорываться, как прорывается пар из кипящей кастрюли. Мальчик выпускал всю накопившуюся злость. И получалось так, что люди, которые смотрели со стороны, удивлялись. Странно, вроде бы это совсем не злой мальчик. Что такое? Почему это прорывается? И так происходило несколько раз. В этих ситуациях мальчик был прав, но та злость, которая в нём возникала, была вызвана не только этим случаем. Мальчику это тоже было неприятно, но он не знал, что с этим поделать.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

И вот случилось как-то история. Он шёл по улице, и к нему прилетела птичка. Это была не обычная птичка, а волшебная. Она стала ему что-то чирикать, и вдруг мальчик почувствовал, что птичка не просто чирикает, а птичка говорит ему какие-то слова. И эта птичка объяснила ему, что злость – это нормально, и что, если он на кого-то злится, это не влияет на то, поправится этот человек или нет. Она объяснила, что иногда возникает злость на близких людей, это – жизнь, и такое бывает. Она сказала так: «Конечно, ты не можешь говорить маме о том, что ты злишься. Она может тебя не понять. Этого делать не нужно, но и не нужно заставлять себя говорить, что ты не злишься. Тогда злость пройдет сама собой».

Птичка исчезла. А мальчик послушался птичку. Часть злости он мог выместить с футбольным мячиком, попинать его об стенку. Самое главное, что он разрешил этой злости быть. Он сказал самому себе, что это нормально, что так может быть. И тогда эта злость вышла сама собой, он заметил, что и маму он стал любить больше, чем раньше. Когда позволил себе злиться. У него наладились отношения в школе. Были ссоры, но они были совершенно обычные, как у всех школьников. Он стал лучше учиться. Та злость, которая раньше кипела в нём, больше не отвлекала его. Мы не знаем, что случилось дальше: может быть, мама поправилась, может, и нет. Главное, что мы знаем: мальчик сделал всё, чтобы это случилось.

Урок. Можно разрешить себе злиться.

7. Прямолинейность – пластичность

Признаки «прямолинейности»: ригидность притязаний героя, желание абсолютной победы («только пятерки»), непонимание необратимости времени, попытки решения принципиально неразрешимой проблемы (например, получение любви от родителя в случае его смерти, отъезда или тяжелой болезни), настрой на обязательное разрешение проблемы «здесь-и-сейчас».

Признаки «пластичности»: умение принимать поражение и не переносить его на всю жизнь; при столкновении с «непреодолимым» сохранять чувство собственной значимости, не впадая при этом в «иллюзию всемогущества», и использовать «обходные пути» для достижения цели (например, при эмоционально холодной матери получение любви и внимания от тети); ориентация на будущее разрешение проблем («в будущем у меня будет жена, которая будет любить меня сильно-сильно»).

Главная задача психолога – донести до ребенка представление о «нормальности» его ситуации и о том, что для решения проблемы необходимо меняться самому.

Приведенная ниже история была рассказана мальчиком 11 лет из семьи беженцев из Афганистана на восьмом занятии после проработки ряда других проблем. У него наблюдались последствия пережитого в дошкольном возрасте травматического стресса и на этом фоне присутствовали конфликты с отцом.

Один раз папа сказал своему мальчику:

– Пойдем гулять?

– Не хочу с тобой идти, – ответил мальчик.

– Хорошо, я не пойду с тобой, а пойду с мужчинами, – сказал папа.

А мальчик пошел гулять с другими мальчиками, потому что он не хотел с папой гулять. Почему? Он не любил своего папу. Затем он пришел домой, а папа ему сказал:

– Почему, когда я тебя позвал гулять, ты не пошел, а с мальчиками пошел.

- Тебя это не касается, – ответил мальчик.
- Ладно, – сказал папа, – не хочешь, как хочешь.
- Я с тобой никогда не пойду гулять, – сказал мальчик.

Почему мальчик так сказал?

Потому что он не любил своего папу.

Урок: Эта история учит, как неправильно. Плохо сказал мальчик, так нельзя.

В этой истории наблюдается «сдерживание чувств», потому что, несмотря на достаточно откровенные высказывания мальчика по отношению к папе, они получили негативную оценку в «уроке». Это предположение подтверждали и наши знания о реальном внутрисемейном поведении ребенка. Также здесь можно говорить о «прямолинейности», потому что нежелание следовать родительским указаниям интерпретируется автором истории как «нелюбовь». Такая интерпретация вызывает сильнейший внутренний конфликт, потому что любое, даже внутреннее сопротивление родительскому авторитету ребенок идентифицирует как проявление «нелюбви» и начинает винить себя за это. В связи с этим была рассказана следующая история.

Жил-был на свете один мальчик. Как-то раз ему папа сказал:

- Пойдем гулять?
- Не хочу с тобой идти, – ответил мальчик.
- Хорошо, я не пойду с тобой, пойду с мужчинами, – сказал папа.

И мальчик пошел гулять с другими мальчиками. Почему он так поступил? Он не хотел гулять с папой, так как был обижен на него. За что, я не знаю, но это было именно так. Затем он пришел домой, и папа спросил:

- Почему, когда я тебя позвал гулять, ты не пошел, а с мальчиками пошел?
- Тебя это не касается, – ответил мальчик.
- Ладно, – сказал папа, – не хочешь, как хочешь.
- Я с тобой никогда не пойду гулять, – сказал мальчик и отправился дальше гулять.

Думал он над своим ответом папе и решил, что он не любит своего папу. И запел он громко-громко: «Я не люблю папу, я не люблю папу!». Поет и прыгает.

А тут мимо пролетала птичка-синичка. Удивилась она и спросила:

- Ты что такую странную песню поешь.
- Я пою о том, что не люблю своего папу.
- Как интересно! А почему, расскажи? Ведь обычно все дети любят своих родителей. Даже если они их иногда обижают.

– Ну как почему! Я обижаюсь на папу. Мне обидно, когда он меня что-то просит сделать, а я не хочу. Тогда мне обидно. Поэтому я ему грубо отвечаю. Это все значит, что я не люблю своего папу.

- Ха-ха-ха, – засмеялась птичка, – глупышка, ведь ты ошибся!!!
- Почему это я ошибся? – удивился мальчик.
- Из того что ты сказал не следует, что ты не любишь своего папу!
- А что же тогда?
- Просто ты обижаешься на него.
- Конечно, и это значит, что я его не люблю.

– Если ты обижаешься на папу, это не значит, что ты его не любишь. Многие дети на свете, в Афганистане, в Америке и в России обижаются на своих родителей. Но все они любят их.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

– Даже если обижаются? – удивился мальчик, – так значит я...

– Конечно, ты любишь папу.

Мальчик поверил птичке и вернулся домой. Когда его папа опять попросил его чего-то сделать, он как всегда обиделся, но не удивился этому. Он посмотрел на папу и захотел сказать ему о своей обиде. Но папа был такой усталый, больной и грустный, что мальчику расхотелось говорить. Да и обида вся куда-то ушла. «Но это ничего» – подумал мальчик и пошел делать то, что просил папа. Он теперь не боялся своей обиды и знал, что когда захочет, то сможет рассказать о ней своему папе. А еще он знал что, несмотря на это, он все равно любит своего папу.

Урок. Во-первых, если ты обижаешься на папу, это не значит, что ты его не любишь. Во-вторых, обижаться – это нормально; об этом можно даже сказать своему папе, только подобрав подходящее время. И, если не захочешь и не сможешь сказать сейчас, то скажешь потом. А если не захочешь сказать вслух – главное сказать «про себя».

8. Неприятие «Я» – принятие «Я»

Признаки «неприятия «Я»: чувство вины у героя за какие-либо поступки или мысли (например за враждебность по отношению к родителям), переживания отвержения со стороны родителей (страх потери объекта), негативные идентификации, отторжение своих качеств или поведенческих характеристик.

Признаки «принятия «Я»: представление о «нормальности» своих действий, мыслей и чувств, самостоятельный активный поиск либидного объекта.

Главная задача психолога – донести до ребенка возможность принятия собственных отличий вне зависимости от внешней оценки.

В работе с «трудными клиентами» психолог редко сталкивается с тем, что данная позиция является центральной темой истории. Обычно за «непринятием себя» стоит более актуальная для ребенка проблема – тревога, фантазия «неуязвимости» и пр. Однако иногда, в частности при работе с детьми-сиротами, «непринятие себя» может являться ведущей позицией в истории.

В остальных случаях «непринятие себя» выступает как причина и/или симптом социальных трудностей ребенка, зачастую толкая его на неадекватные ситуации поступки. В этом случае, замечая негативное отношение ребенка к самому себе, в ответной истории мы проговариваем это отношение (обычно через размышления главного героя), а затем даем как можно более четкую инструкцию, что реально ребенок может сделать, чтобы улучшить отношение к себе. Приведем пример такой работы с мальчиком из Афганистана 13 лет, отличающимся сложностями в социальных контактах, повышенной рефлексивностью и трудностями самоидентичности.

Мама купила сливы и принесла их домой. Она пригласила гостей и сказала сыну: «Положи десять штук в каждую тарелку». Мальчик посмотрел маме в глаза: «Ну ладно, помогу».

Тарелок было мало. Мальчик подумал: «Надо что-нибудь стырить», и решил сделать наоборот – положил в каждую тарелку побольше, по 15 штук. А ему в результате досталась одна слива, когда гости пришли. Сестра маме рассказала все.

Урок. Ты никогда не сможешь обмануть, только самого себя обманешь.

Можно заметить, что за «высокоморальным» обобщением скрывается печаль и негативное самоотношение: «Даже украсть, и то не смогу». Однако смысл ответ-

ной истории, безусловно, не должен заключаться в том, что «воровать можно научиться». Задача послания психолога состояла в демонстрации поведения, которое было бы адекватным данной ситуации и с неизбежностью приводило бы к повышению «принятия «Я».

Мама купила сливы и принесла их домой. Она пригласила гостей и сказала сыну: «Положи десять штук в каждую тарелку». Мальчик посмотрел маме в глаза: «Ну ладно, помогу».

Однако он очень хотел, чтобы все на него обратили внимание. Поэтому он решил сделать что-то необычное и положил каждому по 15, а не по 10 слив. Но, когда гости пришли, оказалось, что ему в результате досталась только одна слива.

Мальчику стало очень грустно. Это заметил один из гостей и спросил его:

– Что с тобой?

– Я хотел, чтобы мной гордились, и сделал необычную вещь. А оказалось только хуже, – ответил мальчик.

– Послушай! Чтобы тобой гордились можно делать проще.

– Как?

– Не стоит обманывать и хитрить, а надо посмотреть – в чем ты сам отличаешься от других, в чем ты – особенный.

– Я? Я ... умею придумывать... но это, наверное, неважно?

– Как же, это очень здорово. Когда гости устанут, ты сможешь им рассказать интересную историю, правда?

– Конечно!!! – обрадовался мальчик.

Он так и поступил, как советовал гость. Все гости были очень довольны и громко хлопали, а мама с радостью смотрела на мальчика и в конце произнесла: «Какой у меня замечательный сын».

Урок. Хочешь, чтобы на тебя обращали внимание? Подумай, в чем ты особенный и покажи это всем!

Общие закономерности работы с данными категориями достаточно просты. Если в истории ясно выражена только одна линия, работа строится только в ее рамках. Если же в детском рассказе переплетено несколько моделей дезадаптивного поведения, в этом случае работа ведется с наиболее глубинным уровнем дезадаптации, который можно определить по таблице, где первый уровень – наиболее глубинный.

Уровень	Вид дезадаптации		
1	Опасность		
2	Депрессивность		
3	Инфантильность		
4	Деструктивная враждебность		Неуязвимость
5	Сдерживание чувств	Прямолинейность	Неприятие «Я»

Использование вышеуказанных категорий необходимо строить по принципу иерархичности: сначала прорабатывается более «насушенная» первичная категория, и только затем терапевт обращает внимание на обращение ребенка к более сложным темам. Пока ребенок не усвоил «послания» одного уровня, не следует переходить к другим сообщениям. Так, если ребенок в своих историях демонстрирует стойкое ощущение опасности в сочетании с деструктивной враждебностью, то работа по ка-

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

нализированию агрессии возможна лишь тогда, когда у ребенка появится ощущение безопасности.

В одной ответной истории прорабатывается только одна категория, исключение можно делать только при глубокой работе, когда тематика переплетается настолько, что разделение невозможно. Однако наш опыт говорит о том, что наибольший эффект оказывают ответные истории, сконцентрированные на наиболее энергетически заряженном аспекте детского послания, который максимально доступен для осознания в настоящее время. Поэтому необходимо тщательно фиксировать невербальное поведение ребенка во время того, как он рассказывает свою историю.

Пример использования

Приведем случай применения методики в индивидуальной работе с мальчиком Р., 9 лет, для которого были характерны сильные перепады настроения, повышенная тревожность, расстройство социального поведения. Эти нарушения, по результатам предварительного обследования, были во многом вызваны пережитой в дошкольном возрасте психической травмой, связанной с боевыми действиями в Афганистане. Р. охотно взялся за сочинение историй, проявляя живой интерес. Свое радио он назвал «Магнитофон», и первая сочиненная им история была «Человек-паук встречается со всеми героями».

Один раз Человек-паук пошел в Америку. Он встречался там со всеми своими друзьями. Потом они ушли в Россию. Там он встретил Бэтмена и других друзей. Они пошли домой к Человеку-пауку. Они праздновали и на следующий день ушли. Человек-паук пошел к Супермену. Супермен сказал: «Чего тебе надо, друг?». Человек-паук отвечает: «Мне нужно быстро в космос идти». И отвез его в космос. Там была Злая ведьма, которая хотела нашу родину погубить, весь наш космос разрушить. Человек-паук пошел в космос и видит – Злая ведьма хочет Марс уничтожить. Он сказал: «Не надо, ты погубишь нашу страну – мы тебя погубим!» Злая ведьма куда-то пошла. Они (Человек-паук, Супермен, Бэтмен и др.) думали, что домой. Они пошли к дому Злой ведьмы; увидели – дома ее нету. Они ее дом сломали. Злая ведьма пришла, видит – дом сломали эти люди. Потом Человек-паук с друзьями посмотрели в космос и видят – там рука Злой ведьмы. И они пошли опять. И она так рассердилась, что чуть весь космос не разрушила. Супермен взял один большой-большой камень и в ее рот засунул, чтобы она не кричала, чтобы не сломался космос. И когда ей рот закрыли, и два камня в нос... и она взорвалась. И они пошли домой все вместе праздновать: Человек-паук и друзья. Урок: если кто-то хочет твою землю погубить, то его надо убить, это твой враг.

При анализе этой истории мы пришли к выводу, что ее содержание отражает внутреннюю ситуацию ребенка. Поэтому адекватной может представляться психодинамическая интерпретация, когда содержание истории рассматривается как отражение динамики интрапсихических процессов. С этой точки зрения образ Ведьмы можно интерпретировать как репрезентацию бессознательных неуправляемых процессов. Страх перед ней в данном случае связан не только и не столько с ее агрессивностью, сколько с неконтролируемостью, при этом следование ее желаниям может погубить «космос», то есть микрокосм психики ребенка. Именно с Суперменом скорее всего идентифицирует себя ребенок, что в данном случае – достаточно конструктивная по-

зияция. Негативным является конфликт между Ведьмой и Суперменом, репрезентирующий, по нашему мнению, основной внутриличностный конфликт этого мальчика. Мы выбрали путь его разрешения через введение идеи контроля как противоположности «борьбы». Наивно было бы надеяться, что ребенок за одну историю поймет необходимость гармонии с бессознательным. Поэтому мы решили показать альтернативу – взаимодействие между конфликтующими фигурами и разрешение проблемы через установление контроля над бессознательными импульсами. Соответственно, психологом была рассказана следующая история.

Человек-паук поехал в Америку. Встретился там с другом Суперменом и остальными друзьями. Они вместе поехали в Россию, встретили там Бэтмена и остальных друзей. И пошли к Человеку-пауку домой. Они отпраздновали и на завтра все ушли. Человек-паук пошел к Супермену. Тот его спрашивает:

– Чего тебе надо, друг?

– Нужно быстро в космос идти.

– Почему?

– В космосе страшно Злая ведьма. Она хочет нашу родину погубить и космос убить.

– Я с тобой! Мы соберем всех наших друзей! Мы обязательно победим Злую ведьму! – ответил Супермен.

– Я не сомневаюсь! Конечно, мы сильнее Злой ведьмы. Но надо спешить. Надо поторопиться! – сказал Человек-паук.

И Человек-паук вместе с друзьями пошел в космос. Видит – там Злая ведьма. Хочет она сперва Марс уничтожить. А я вам сейчас расскажу, как она уничтожала. Она была такая злая, что как закричит громко-громко, так вся планета и разрушится. Сначала Марс, а потом она, наверное, переключилась бы и на Землю. И вот Супермен и Человек-паук приготовили большие камни и стали кидать в ведьму. «Бу-у-мм!» – камень стукнул ее по плечу. Злая ведьма закричала: «Ой, мне больно, что вы делаете?!» Тут она увидела Супермена и Человека-паука. «Что вы делаете! Зачем?» – испугавшись, закричала им Ведьма, а Человек-паук сказал: «Мы хотим тебя убить!»

– Почему, за что?

– Потому, что ты хочешь уничтожить Марс, а затем и наш мир. Мы это знаем.

– Не убивайте меня, пожалуйста! – закричала Злая ведьма.

– Нет, мы должны тебя убить, иначе ты уничтожишь наш мир! – сказал Человек-паук.

– Пожалуйста, не убивайте меня! – говорит Злая ведьма.

Тут Человек-паук призадумался. Спрашивает Супермена:

– Что же делать? Тебе жалко ее?

– Да, мне жалко, но ничего не поделаешь, – ответил Супермен. Тут Человек-паук решил спросить Ведьму:

– Почему ты хочешь уничтожить наш мир?

– Я, в общем-то, и не хочу. Оно само получается, – ответила Ведьма.

– Как само? – удивился Человек-паук.

– Вы же знаете, что я уничтожаю весь мир своим криком, – начала объяснять Ведьма.

– Да, конечно, за это мы тебя и хотим убить.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

– Я просто такая злая родилась. Во мне так много злости, что когда она накапливается, как в мешке, – ее становится уже так много, что я не могу ее сдерживать. И она тогда – п-у-у-х – вылетает из меня. И чтоб я сама не порвалась, я начинаю кричать. И такой получается злой крик, что все вокруг рушится. Я сама, может быть, и не хотела, но так оно получается. Если вы поможете мне выйти из положения, все будет хорошо.

Человек-паук задумался. Он собрал всех своих друзей на совет. Потом Человек-паук сказал:

– Как же это я раньше не догадался! Ведь я уже в школу много ходил и много чего знаю.

И он предложил использовать специальные наушники. Они все вместе пошли к Ведьме, и Человек-паук сказал:

– Ведьма! Мы придумали выход! Мы сделаем для всех жителей Земли волшебные наушники. Они будут носить их в кармане. Когда тебе захочется закричать, ты позвони мне по телефону и скажи, что хочешь кричать. Я тогда нажму на специальную кнопку. Тогда по волшебству все жители Земли наденут наушники, и ты сможешь две минуты кричать, как тебе захочется, а все жители Земли останутся живые и здоровые. Когда ты закончишь, то позвонишь мне. Я нажму специальную кнопку – все жители Земли снимут наушники и отправятся по своим делам. И ты накричишься, сколько хочешь, и мы останемся живыми и здоровыми.



Ведьма отвечает:

– Спасибо! Я согласна!

И вот они изготовили наушники, и Ведьма терпела-терпела, но вот настал день, когда она уже не могла терпеть. Тогда она позвонила по телефону.

– Это Человек-паук?

– Да.

– Это Ведьма, я хочу кричать.

– Хорошо.

Все надели наушники. Ведьма ка-а-к закричит! Но все в наушниках – все в порядке. Накричалась она. Позвонила по телефону Человеку-пауку. Он нажал кнопку – все наушники сняли. И Ведьма довольная и счастливая пришла к Человеку-пауку и принесла ему большой торт и ящик пепси-колы. Он собрал своих друзей. Они ели торт и радовались, что все у них так хорошо получилось!

Психолог. Чему учит моя история?

Р. Не надо убивать другого.

Психолог. Ты прав, но еще она учит вот чему. Если ты думаешь, что кто-то твой враг, – попробуй с ним сначала поговорить: может быть, с ним можно договориться и сделать так, чтобы было хорошо вам обоим. И еще: не все те, про кого ты думаешь, что они тебе враги, желают тебе зла. А скажи, что больше всего понравилось?

Р. Когда торт и пепси принесли.

По наблюдениям за Р. было видно, что предложенный вариант взаимодействия вместо конфликта отзывается в душе ребенка. Это подтверждает и его ответ на вопрос о том, что понравилось в истории терапевта. К сожалению, из-за болезни Р. нам

пришлось сделать вынужденный перерыв почти на месяц. На второй встрече предполагалось начать все сначала. Однако Р. сообщил, что он, когда лежал в больнице, вспоминал эту историю и, «если можно», он хотел бы рассказать не что-нибудь новое, а продолжение. Оно звучало следующим образом.

Человек-паук и другие ребята праздновали. Потом Ведьма родила еще монстров. А Человек-паук и другие не могли еще наушников купить. Ребенок Ведьмы каждый раз плакал. И это были дети – девочка и мальчик, им хотелось кричать. А мама не пускала их. Один раз они пошли на улицу и закричали. Бэтмен думает: «Что же произошло? Почему она не позвонила мне, что кричит?» И они поссорились с этой Ведьмой. Человек-паук говорит Ведьме: «Это дети или сама кричишь?» Она отвечает: «Мои дети хотят кричать. У вас нету больше наушников?» «Нет!» – отвечает Человек-паук. И за несколько дней детям дали десять тысяч миллионов денег, чтобы они чего-то купили и не кричали. И закончились деньги – а они еще хотят кричать. У них больше денег нет. Их мама хотела тоже кричать. Человек-паук с друзьями хотели убить их маму. Но ему было жалко ее. Человек-паук маленьких детей и их маму угостил тортом, игрушки дал, чтоб не кричали. И мама детей-монстров дала Человеку-пауку деньги, чтобы он накормил детей, чтобы они не кричали (сама она не знала, как это делать). Человек-паук потом купил наушники для всех. И потом каждый раз, когда хотел ребенок кричать, мать звонила Человеку-пауку, а он всем говорил надеть наушники, и поэтому ничего не случалось.

Урок. Не знаю.

Оказалось, что Р. глубоко принял терапевтическое послание, интериоризировал его, при этом творчески переиначив, и попробовал самостоятельно, в собственном воображении, справиться с проблемой предлагаемым способом. Идентификация героев истории с близкими людьми подтвердила предположения, положенные в основу нашей интерпретации: себя Р. связывал с Человеком-пауком, друзей – со своими братьями и сестрами, а на вопрос: «Кто превратится в Ведьму?» – он ответил: «Я сам». Неподдельное удивление психолога: «Ты же Человек-паук?!» – он прервал замечанием: «А это тоже я!» Продолжая психодинамическую интерпретацию, можно отметить, что содержание импульсов бессознательного приобрело несколько более структурированную форму и стало связываться в первую очередь с оральной проблематикой (привлечение внимания), что согласуется с нашим предположением о ранней травме и возможном посттравматическом регрессе. Предложенное ребенком развитие (энергетический обмен и укрепление защиты) психолог расценил как достаточно конструктивное, однако решил усилить и подкрепить проделанную самостоятельно ребенком внутреннюю работу и направить его в сторону использования ресурсов бессознательного. Наша история звучала так.

Жил-был Человек-паук. И вот Мама-монстр родила еще двух монстров – девочку и мальчика. А как раз в это время Человек-паук и его друзья не смогли купить новые наушники для других людей. Так получилось, что эти дети, как только родились, сразу захотели громко-громко кричать (вздыхает). Но Мама им не разрешала, а они не слушались ее и все равно кричали. Ведь им хотелось кричать – что же делать? Но наушников не было, и договор мог разрушиться. «Что же делать?» – подумала Мама. Про это узнал Человек-паук. Он встретился с Мамой и стал советоваться.

1.2. Метод диалогического рассказывания историй: методическое руководство

Они думали так: «Дети не могут не кричать. Они маленькие, они всегда кричат. Но люди тоже не могут так жить. А наушников нету. Что делать?» И придумали они – пока наушников нету, надо дать этим детям какой-нибудь вкусной еды, развлечь, поиграть с ними, чтобы они развеселились и пока не кричали какое-то время; сделать этим детям что-нибудь приятное, то, что им нравится. А Мама говорит: «Я не знаю, как еду покупать». Человек-паук отвечает: «Не проблема, я тебя научу». Он научил ее, как в магазин ходить и еду покупать. И они поделились деньгами, поровну их разделили. То Человек-паук поиграет с детьми, то что-нибудь купит. Он устанет – Мама-монстр поиграет и повеселит детей. Они сами даже не захотели кричать, потому что забыли про это. И вот, наконец, наступило время, когда появились наушники. Человек-паук их раздал всем, и тут уж никаких проблем не было: дети смогли кричать, сколько вздумается – Мама-монстр позвонила бы, и все надели бы наушники. Вот так они жили хорошо и счастливо, но вдруг на их страну напали инопланетяне, чудовища из другой страны. Они уже приближались к границе, и был слышен их топот. Все испугались: «Что же делать?» Мама-монстр и ее дети тоже очень испугались и от страха закричали: «У-а-а-а!» И мама, и дети кричали вместе. И случилось вот что – все вражеские монстры от этого крика разлетелись. После этого все устроили большой пир и хвалили Монстров. А Человек-паук думал о том, какой же он молодец, что вовремя помог Маме-монстру: «Ведь это так помогло нам!»

Психолог. Ты знаешь, чему учит эта история?

Р. Не знаю.

Психолог. А что тебе большое всего понравилось?

Р. Когда монстры победили.

Из анализа дальнейшего взаимодействия стало ясно, что «разыгрывание» конфликтов между сказочными героями не является «главной темой» для ребенка. Уже на следующей сессии мы вышли на реальные семейные взаимоотношения. Важность проделанной работы заключалась в снижении внутреннего напряжения ребенка, создании необходимой базы для исследования реальных жизненных проблем. Из приведенного примера видно многоцелевое предназначение метода – от предоставления ребенку возможности рассказать в символической форме о «наболевшем» до глубокой проработки внутренних конфликтов и психологических травм.

1.3. Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта: описание конкретных активностей

М.Ю. Чибисова

Общее описание. Активности, позволяющие обсудить трудности, связанные со становлением идентичности, представляют собой структурированное самораскрытие. Ребенку предлагается выполнить творческое задание, для которого необходимо задуматься о своих значимых характеристиках и собственном самоопределении. При проведении данных упражнений сам термин «идентичность» вводить не нужно, однако в отдельных случаях, при условии достаточного уровня владения языком и заинтересованности учащегося, можно познакомить его с этим понятием.

Сильные стороны практики. Поскольку понятие идентичности является сложным для школьников, тем более для несовершеннолетних иностранных граждан, недостаточно хорошо владеющих русским языком, обсуждение трудностей, связанных со становлением идентичности, возможно почти исключительно в формате активностей, направленных на самоисследование и самораскрытие. Данные активности позволяют эксплицировать возможные противоречия и конфликты между различными видами идентичности.

Требования к проведению. Упражнения по теме идентичности проводятся с учащимися средней и старшей школы, поскольку подростковый возраст является ключевым периодом формирования идентичности. С детьми более раннего возраста можно проводить только упражнения «Языковой портрет» и «Рисунок моего имени». Все практики данного раздела предполагают достаточно высокий уровень абстрагирования и могут проводиться только с учащимися, владеющими русским языком на достаточном уровне.

Доказательность практики. Исследования показывают, что позитивная и устойчивая этническая идентичность связана с успешностью аккультурации и психологическим благополучием мигрантов Balidemaj, Small, 2019)..

«Языковой портрет»

Источник: Camila Tabaro Soares, Joana Duarte & Mirjam Günther-van der Meij (2021) 'Red is the colour of the heart': making young children's multilingualism visible through language portraits, Language and Education, 35:1, 22-41, DOI: 10.1080/09500782.2020.1833911

Для проведения упражнения необходимы следующие материалы: бумажные фигурки человечков, цветные карандаши или фломастеры.

Инструкция

– *Вокруг каждого из нас существует множество разных языков. Это язык, на котором говорим мы сами, языки, на которых говорили наши родители или бабушки с дедушками, языки, на которых говорят наши друзья или которые мы сами хотим выучить. Я попрошу тебя сделать твой языковой портрет. Подумай, какие языки ты бы хотел включить в свой портрет. Выбери цвет для каждого языка. Возьми фигурку и раскрась ее так, чтобы включить туда цвета всех языков, которые тебя окружают.*

1.3. Приемы обсуждения трудностей ... описание конкретных активностей

Когда ребенок завершает работу, необходимо попросить его рассказать, какие языки он включил и почему.

«Рисунок моего имени»

Источник: выполненная М.Ю. Чибисовой модификация упражнения О.В. Хухлаевой.

Психолог проводит с ребенком беседу о его имени. Важно отметить, что имя каждого человека показывает его уникальность. Вместе с тем имя – это связь с нашей семьей и с нашей культурой. Психолог может поделиться с ребенком историей своего собственного имени, рассказать, что это имя означает и почему его называли именно так. Психолог спрашивает ребенка, что значит его имя, почему его так называли, есть ли в семье еще кто-то с таким же именем. Затем психолог предлагает ребенку выполнить рисунок имени.

Упражнение может проводиться с использованием различных техник: рисование, отрывная аппликация, объемная аппликация с использованием пластилина и пр. Также возможно выполнить упражнение с использованием песочницы.

Когда рисунок готов, психолог обсуждает с ребенком, какие чувства у него возникали в процессе рисования, а какие – когда он смотрит на готовый рисунок. Важно помочь ребенку увидеть, что его имя, вероятно, не похожее на имена других детей в классе, – это его ресурс.

«Схема идентичности»

Источник: *Facing history and ourselves* <https://www.facinghistory.org/resource-library/identity-charts-1#lesson-plans>.

Психолог просит ребенка нарисовать круг или прямоугольник в центре листа и написать в этой фигуре свое имя. Затем психолог предлагает ребенку подумать, какие ответы он мог бы дать на вопрос «Кто Я?», нарисовать лучи от центральной фигуры и написать эти ответы вокруг имени. По завершении работы психолог обсуждает с ребенком, какие ответы он выбрал, какие мысли и чувства у него возникают, когда он смотрит на эту схему. Во-первых, необходимо подчеркнуть, что, идентичности могут меняться, и это нормально. Во-вторых, важно обсудить с ребенком, что человек может одновременно чувствовать сопричастность к разным группам, можно в одно и то же время ощущать себя частью и своей семьи, и своей родной страны, и России.



«История моей идентичности»

Источник: *Diversity Kit: An Introductory Resource for Social Change in Education*. Brown University. 2002.

Материалы: лист бумаги формата А4, карандаши, фломастеры, мелки.

Психолог обсуждает с ребенком, кем он себя считает с точки зрения этнической или культурной принадлежности, когда он впервые понял, что некоторые люди принадлежат к тому же народу, а некоторые – нет.

Далее психолог говорит:

– *Наша идентичность, то, кем мы себя считаем, – это своего рода история. У этой истории есть начало, продолжение, есть какие-то поворотные моменты. Чтобы написать эту историю, нам с тобой пришлось бы потратить очень много времени. Поэтому я попрошу тебя нарисовать к ней иллюстрации, как в книжке с картинками».*

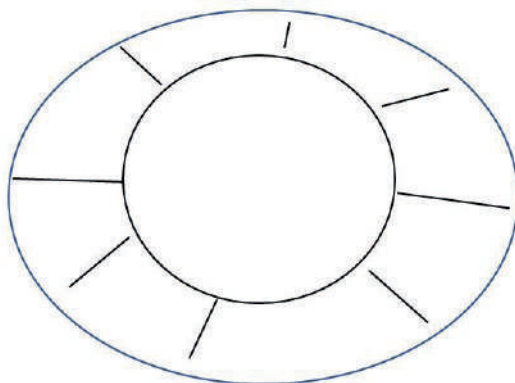
В итоге у ребенка получается «история в картинках». Ребенок может комментировать какие-то элементы рисунка непосредственно по время рисования или когда его завершит.

После того как рисунок готов, психолог просит ребенка прокомментировать, какие мысли и чувства у него возникали во время рисования.

«Колесо идентичности»

Источник: *Program on Intergroup Relations and the Spectrum Center, University of Michigan* <https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/personal-identity-wheel/>

Психолог предлагает ребенку лист бумаги, на котором изображена нижеприведенная схема. В центре внутреннего круга ребенок пишет свое имя, а под ним – три прилагательных, которые описывают его лучше всего. Затем психолог предлагает написать что-либо о себе в каждую секцию (между внутренним и внешним кругом). Можно дать ребенку возможность написать самостоятельно либо психолог может подготовить вопросы, например: где ты родился, какой ты по порядку в семье, какой у тебя родной язык, любимое занятие и др. Затем психолог предлагает выбрать цветной карандаш и раскрасить те секции, где указаны характеристики или идентичности, которыми ребенок гордится. Важно обсудить с ним, что все составляющие его идентичности делают его уникальным и могут представлять собой повод для гордости.



1.4. Ролевые игры: методическое руководство

М.Ю. Чибисова

Общее описание. Ролевые игры представляют собой разновидность директивной игровой терапии. В ролевой игре психолог и ребенок с помощью игрушек разыгрывают ситуации повседневного взаимодействия. Ребенок сначала играет спонтанно, а затем пробует модели поведения, которые ему предлагает психолог.

Ролевые игры подходят для работы с учащимися начальной школы.

Сильные стороны практики. С помощью ролевой игры психолог имеет возможность выявить актуальные социальные навыки учащегося-мигранта и содействовать формированию культурно релевантных навыков. Ролевая игра позволяет ребенку в комфортной и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевые игры могут проводиться многократно, они позволяют проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

Требования к проведению. Ролевые игры следует проводить в рамках индивидуального занятия в отдельном помещении (кабинете психолога). Для ролевой игры необходимы игрушки (маленькие фигурки животных или людей, пальчиковые куклы и т.д.).

Доказательность практики. Эмпирические исследования доказывают эффективность игровой терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Методические рекомендации).

Последовательность проведения

Предварительно психолог собирает информацию о том, какие социальные ситуации для учащегося максимально сложны и как он обычно себя ведет в таких ситуациях (например, приходит в класс и не приветствует учителя и пр.). Целесообразно также понаблюдать за ребенком в учебной или внеучебной ситуации, чтобы составить представление о его обычном поведении.

Последовательность действий при ролевой игре следующая:

1. Определение персонажей для игры. Психолог сообщает ребенку, что они сейчас будут играть, и предлагает выбрать игрушки, за которые будет играть ребенок. Из оставшихся игрушек психолог выбирает те, которыми будет играть сам. Для развития сюжета психологу целесообразно выбирать игрушки, которые позволят ему играть и за детей, и за взрослых (прежде всего педагогов).
2. Определение сюжета игры. Оптимальный вариант – предложить ребенку поиграть «в школу», конкретные ситуации психолог будет вводить в игру постепенно. Если ребенок отказывается играть «в школу», можно предложить другой сюжет и затем вернуться к школьному (на том же занятии или на следующем). Психолог может также использовать сказочное начало для игры, например: «В лесу жил зайчик, и однажды с ним случилась интересная история. Сейчас мы с тобой в это сыграем».
3. Подготовка. Психолог и ребенок организуют игровое пространство.
4. Начало игры. Психолог с ребенком договариваются, с чего начнется игра (например, утром персонажи приходят в школу), и начинают играть. Важно предоставить ребенку достаточно возможностей для инициативы. Психолог может предлагать новые этапы игры («Давай у них сейчас начнется урок»), но приоритетной задачей

является наблюдение за ребенком и следование за его игровой инициативой. На этом этапе не стоит вводить в игру проблемные моменты.

5. Проблематизация. Когда ребенок начинает уверенно играть за своих персонажей, психолог получает возможность постепенно вводить в игру проблемные для ребенка ситуации. Для этого используются персонажи, за которых играет психолог. Персонаж психолога инициирует ситуацию, представляющую для ребенка сложность (здоровается, начинает спор и т.д.). Ребенок от лица своего персонажа отвечает, как может. Если у ребенка не получается ответить, или он выбирает неконструктивный вариант, психолог предлагает ненадолго прервать игру.
6. Обсуждение. Психолог обсуждает с ребенком альтернативные варианты поведения в сыгранной ситуации. Ни в коем случае не следует осуждать или ругать ребенка за выбранный вариант. Также необходимо сначала выяснить, видит ли сам ребенок еще какие-то варианты. Можно сказать: «Сейчас с твоим персонажем поздоровался учитель, а твой персонаж ничего не ответил. Как ты думаешь, что можно было сделать в такой ситуации?»
7. Освоение новых способов поведения. Психолог предлагает ребенку проиграть ту же самую ситуацию еще раз, но уже с новым вариантом поведения персонажа ребенка. Если у ребенка получается, психологу следует это отметить, если нет, психолог говорит, что научиться этому непросто, и предлагает попробовать еще.
8. Продолжение игры. Не нужно завершать игру немедленно, после розыгрыша первого варианта, надо ее продолжить и по возможности добавить новые трудные для ребенка ситуации.
9. Подведение итогов. Психолог отмечает успехи ребенка и спрашивает, в каком случае он мог бы попробовать поступить так же, как его персонажи в игре. Если ребенок затрудняется ответить, предложить ему варианты.

Подобные игры могут проводиться многократно. Возможно как повторное проигрывание одной ситуации, если у ребенка возникают сложности, так и включение в игру различных ситуаций.

1.5. Ролевое моделирование и решение ситуаций культурного ассимилятора: методическое руководство

М.Ю. Чибисова

Общее описание. Ролевое моделирование представляет собой своего рода модификацию ролевой игры, но для учащихся средней и старшей школы. В ходе ролевого моделирования во взаимодействии с психологом подросток пробует новые поведенческие модели. Ролевое моделирование предполагает отыгрывание представляющих сложность для ребенка-мигранта ситуаций повседневного взаимодействия с ровесниками и взрослыми.

Сильные стороны практики. Как и в ходе ролевой игры, психолог имеет возможность выявить социальные навыки ученика-мигранта и содействовать формированию новых, культурно релевантных навыков. Ролевое моделирование позволяет ребенку в комфортной и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевое моделирование может проводиться многократно, оно дает возможность проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

Требования к проведению. Особых требований к проведению, помимо наличия помещения для индивидуальной работы, не имеется, однако ролевое моделирование требует достаточно высокого уровня владения русским языком у ребенка-мигранта.

Доказательность практики. Эмпирические исследования показывают, что интервенции, основанные на модификации поведения учащихся-мигрантов, эффективно решают проблемы их адаптации (Ogden, Sørli, & Hagen, 2007).

Последовательность проведения

1. Психолог просит ребенка назвать ситуацию, вызывающую наибольшие затруднения в общении. В некоторых случаях она вырисовывается на предыдущих этапах работы. Если ребенок затрудняется назвать ситуацию, ее может предложить сам психолог. Это может быть также ситуация, с которой ребенок не сталкивался, но это ему предстоит (например, нужно подойти к учителю и попросить дополнительное задание) или его пугает возможность появления такой ситуации (например, вдруг учитель что-то скажет, чего он не поймет).
2. Психолог и ребенок обсуждают типичное протекание данной ситуации: как она начинается, как реагирует участник общения, чем обычно все заканчивается. Если ситуация гипотетическая, психолог может спросить ребенка, как, с его точки зрения, она может развиваться, что может случиться, что самое страшное произойдет.
3. При первом разыгрывании ребенок изображает самого себя, а психолог – его партнера. Задача психолога: максимально точно воспроизвести ситуацию в том виде, в котором ее представил ученик, и параллельно отследить неэффективные стратегии его поведения.
4. Обсуждение. Психолог с ребенком обсуждают, насколько точно была воспроизведена ситуация.
5. Второе проигрывание: психолог играет ребенка, а ребенок – своего партнера по общению. Во время этого проигрывания психологу необходимо представить более конструктивный или культурно релевантный вариант поведения. Стоит также обратить внимание, каким в изображении ребенка предстает его партнер по обще-

нию. Если партнер кажется грубым/опасным, стоит расспросить ребенка, как он пришел к такому выводу.

6. Обсуждение: что сделал психолог по-другому, чем его поведение отличается от поведения ребенка.
7. Третье проигрывание. Психолог и ребенок снова меняются ролями: психолог становится партнером ребенка, а ребенок – самим собой, причем содержание разговора остается прежним. Задача ребенка: не воспроизвести реплики психолога, а попробовать новые формы поведения, примерить их на себя, выбрать то, что ему больше подходит. Психологу же при исполнении своей роли важно постараться наиболее точно передать образ партнера по общению таким, каким его видит ребенок.
8. Обсуждение. Надо сделать акцент на том, легко или трудно было ребенку, может ли он попробовать вести себя подобным образом в реальной жизни. Здесь очень важна обратная связь от психолога. В зависимости от желания ученика можно повторить проигрывание с любым распределением ролей.

Общее описание. Культурный ассимилятор – разновидность метода кейсов или критических инцидентов. Он представляет собой описание ситуации межкультурного взаимодействия, в которой возникает недопонимание между сторонами, и вопросами к этой ситуации. Культурные ассимиляторы предназначены для обучения корректным атрибуциям, то есть формируют навык анализа ситуаций межкультурного взаимодействия и формулирования наиболее корректных причин того или иного поведения человека другой культуры.

Существуют два вида культурных ассимиляторов:

– общекультурный, когда приводятся примеры взаимодействия людей из разных культур; общекультурный ассимилятор развивает межкультурную компетентность в целом, вне контекста отдельной культуры;

– культурно-специфический, направленный на знакомство с нормами конкретной культуры; все ситуации культурно-специфического ассимилятора знакомят с нормами конкретной культуры, специфика которых раскрывается во взаимодействии с представителями той культуры, к которой принадлежат обучающиеся. Например, такой ассимилятор может быть предназначен для узбеков, которые учатся взаимодействию с русскими.

Сильные стороны практики. Культурный ассимилятор позволяет несовершеннолетним иностранным гражданам на конкретных примерах освоить нормы принимающего общества и провести сопоставление с нормами культуры страны исхода.

Требования к проведению. Наличие готовых заданий культурного ассимилятора. Разработка культурного ассимилятора осуществляется в соответствии со строго прописанной процедурой, что позволяет получить надежный инструмент. Крайне не рекомендуется самостоятельно разрабатывать культурный ассимилятор, особенно не имея дополнительной подготовки в этом вопросе.

Доказательность практики Культурный ассимилятор представляет собой один из наиболее известных методов обучения эффективному кросс-культурному взаимодействию. Эффективность культурного ассимилятора многократно доказана в различных исследованиях (см. Методические рекомендации).

1.5. Ролевое моделирование и решение ситуации культурного ассимилятора...

Культурные ассимиляторы состоят из:

- описания ситуаций (от 35 до 200), в которых взаимодействуют персонажи из двух культур;
- четырех интерпретаций их поведения;
- обратной связи: выделение «правильной» интерпретации, с точки зрения представителей чужой для обучаемых культуры, и анализ ее особенностей.

Задача обучаемых – выбрать ту интерпретацию поведения персонажей в каждой ситуации, которая соответствует точке зрения представителей чужой для них группы (Стефаненко, 2013).

Культурный ассимилятор может проводиться с учащимися старшей школы. В рамках индивидуальной работы психолог решает с учащимися задания культурного ассимилятора, предназначенные для освоения норм российской культуры.

Рассмотрим пример ситуации из культурного ассимилятора (Практика работы ..., 2014).

«Разговор с учительницей»

Учительница вызвала папу Ахрора в школу вместе с папой Сережи, потому что мальчики разбили лампочки в коридоре. Она долго отчитывала их. Папе Ахрора показалось, что она пристально смотрела им обоим в глаза. Он был смущен. Потом учительница продолжила говорить и сказала о том, что Ахрор хорошо написал работу по математике, так же не сводя с отца глаз.

Как вы объясните папе Ахрора, почему учительница так смотрела на родителей?

1. Учительница хотела этим показать, как ужасно вели себя дети.
2. Учительница не знала или не учла, что в мусульманской культуре женщине в разговоре с мужчиной полагается опускать глаза, а она, глядя в глаза папе Ахрора, смущает его.
3. Учительница знала особенности мусульманской традиции и специально издевалась над папой Ахрора.
4. Учительница – невоспитанная вульгарная женщина, она всегда так разговаривает с мужчинами.

Вариант 1. Это неправильный ответ. Учительница действительно была рассержена на мальчиков, но в такой же манере и похвалила Ахрора за работу по математике.

Вариант 2. Это верный вариант ответа. Учительница могла не иметь представления о традициях другой культуры, а даже если имеет, то не учитывает их в общении.

Вариант 3. Это неверный вариант ответа. Учительница разговаривала таким образом и с папой другого мальчика, значит, она не имела ввиду ничего плохого в отношении папы Ахрора.

Вариант 4. Это неверный ответ. В российской культуре женщины не опускают глаза при общении с мужчинами, и в поведении учительницы не было ничего необычного.

(Автор – А.В. Соколова).

1.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте: методическое руководство

М.Ю. Чибисова

Общее описание. Арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте представляют собой вариант директивной арт-терапии, то есть психолог предлагает ребенку творческие задания, которые необходимо выполнить с помощью рисования или другой продуктивной деятельности.

Сильные стороны практики. Арт-терапевтические технологии предоставляют ребенку-мигранту возможность эксплицировать амбивалентные или негативные мысли и переживания даже при недостаточном уровне владения русским языком. Создание арт-терапевтического продукта обеспечивает глубокую вовлеченность ребенка во время работы

Требования к проведению. Помещение для индивидуальной работы, необходимые материалы: бумага, карандаши, фломастеры, краски и пр.

Доказательность практики. Эмпирические исследования доказывают эффективность арт-терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Методические рекомендации).

Виды приемов

Для поддержки адаптации учащихся на новом месте можно использовать три основных вида арт-терапевтических приемов.

- 1) Приемы, обеспечивающие самораскрытие. Они позволяют ребенку высказать, что беспокоит его в данный момент.
- 2) Приемы, обеспечивающие рефлексия адаптации на новом месте. Позволяют сопоставить важные для ребенка аспекты проживания в стране исхода и в России и обсудить их с психологом.
- 3) Приемы, позволяющие обозначить ресурсы и позитивные копинг-стратегии.

Предлагаемые в данном разделе приемы предназначены для учащихся средней и старшей школы. Для детей младшего возраста можно воспользоваться арт-альбомом «Моя жизнь на новом месте».

Приемы, обеспечивающие самораскрытие

«Что у меня в голове?»

Материалы: бумага формата А4, цветные карандаши или фломастеры.

Ход упражнения. Психолог рисует на листе бумаги контур головы (в профиль или анфас) и предлагает ребенку инструкцию:

– У каждого человека в голове одновременно происходит много разного. Это и мысли о том, что беспокоит, и чувства, и воспоминания, и желания. Какие мысли, чувства, воспоминания, планы сейчас занимают самое большое место у тебя в голове? Нарисуй их в любом удобном для тебя виде.

«Карта моего сердца»

Автор идеи «Карты сердца» – американская писательница и поэтесса Джорджия Хёрд (Heard).

Материал: схематическое изображение сердца на листе формата А4 или А3. Это сердце можно заранее разделить на небольшие части, а можно предложить участникам сделать это самим.

1.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте...

Инструкция

– *Когда мы говорим о каких-то важных для себя вещах, о том, что любим, помним, мы часто используем фразу: «Я сохраню это в своем сердце». В нашем сердце есть место для людей, занятий, даже для каких-то вещей и предметов. Давайте составим карту твоего сердца. Она поможет другим людям побольше узнать о тебе.*

Перед тобой – карта твоего сердца. Подумай, что ты хранишь в сердце, что любишь, что для тебя важно, и напиши об этом на карте.

Когда карта готова, важно попросить ученика рассказать о ней. Для рефлексии можно задать такие вопросы:

- Какие мысли и чувства возникали при составлении карты?
- Что первое пришло в голову?
- Как ты выбирал, что именно разместить на карте?

Приемы, обеспечивающие рефлексия адаптации на новом месте

«Коллаж»

Материалы: иллюстрированные журналы, бумага формата А3, ножницы, клей.

Инструкция

Вариант 1.

Учащемуся предлагается выполнить два коллажа, один называется «Моя жизнь на родине», второй – «Моя жизнь в России». По завершении следует обсудить, какие мысли и чувства возникают у ребенка, когда он рассматривает свои работы.

Вариант 2.

Учащемуся предлагается выполнить три коллажа. Первый коллаж называется «Моя жизнь в прошлом», второй – «Моя жизнь сейчас», третий – «Моя жизнь в будущем».

«Воспоминания»

Инструкция

– *У каждого человека много воспоминаний. Когда ты переезжаешь в новую страну, ты наверняка сохраняешь в памяти многое из прошлой жизни. Какие-то из них приятные, какие-то, возможно, нет.*

Вспомни какое-то приятное событие, которое происходило, когда ты жил ... (нужно подставить название страны исхода), и нарисуй это хорошее воспоминание.

Когда рисунок готов, можно попросить ребенка рассказать подробно об этом воспоминании, какие переживания связаны с ним. Важно подчеркнуть, что эти теплые чувства остаются с нами навсегда, даже если ситуация в жизни меняется.

Затем психолог продолжает:

– *Теперь я прошу тебя вспомнить какое-то событие, которое было не очень приятным, и нарисовать его.*

Если ребенок не может вспомнить таких событий, следует переходить к завершающей части упражнения. Важно дать ребенку возможность поговорить об этих воспоминаниях, но ни в коем случае не делать комментариев типа: «Хорошо, что это в прошлом» – и не морализировать. Главное, что тут может сделать психолог, – оказать эмоциональную поддержку.

В завершающей части упражнения психолог предлагает ребенку нарисовать какое-то приятное воспоминание из жизни на новом месте. Надо быть готовым к тому,

что найти хорошее в новой жизни ребенку будет затруднительно, так что не нужно стремиться к каким-то глобальным результатам. Если удастся найти даже совсем небольшое позитивное впечатление, этого будет достаточно.

Приемы, позволяющие обозначить ресурсы и позитивные копинг-стратегии

«Сосуд сокровищ»

Материалы: коробочка или баночка (картонная или пластмассовая), бумага, ножницы, цветные карандаши или фломастеры

Психолог говорит ребенку:

– Привыкать к жизни в новой стране и учебе в новой школе непросто. Возникает много препятствий и сложностей. Но у тебя есть сокровища, которые помогут справиться с ними. Давай сделаем сосуд сокровищ! Перед тобой коробочка (баночка), которую ты можешь раскрасить как хочешь. В ней будут лежать твои сокровища: то, что умеешь, что или кто тебя может поддержать или помочь тебе. Напишем или нарисуем эти сокровища на бумаге и положим внутрь.

Если ребенок не знает слова «сосуд», можно просто говорить «коробочка».

Во время выполнения задания важно обсуждать с ребенком, что или кто ему может помочь и как. При поиске ресурсов для учащегося можно воспользоваться моделью «культурного богатства», которую предлагает T.J. Yosso (Yosso, 2005). Согласно этой модели каждый ученик обладает шестью видами капитала («культурного богатства»):

- надежды и стремления,
- знание языков и коммуникативные навыки,
- отношения с членами семьи,
- отношения с ровесниками и друзьями,
- способность адаптироваться к новым социальным институтам,
- настойчивость (умение добиваться справедливого отношения).

Когда работа закончена, психолог может предложить ребенку забрать ее с собой. В дальнейшем, если ребенку покажется, что ситуация безвыходная, можно посмотреть, какие сокровища лежат в этом сосуде.

Техника «Сосуд сокровищ» может выполняться в течение нескольких занятий.

«Постер с позитивными мыслями»

Материалы: бумага, цветные карандаши или фломастеры, ножницы, клей.

Сначала необходимо поговорить с ребенком о том, какие мысли и чувства у него возникают, когда он сталкивается с трудностями в процессе адаптации. Важно сказать ребенку, что, если он испытывает печаль, тоску, это не значит, что он не справляется.

Затем психолог уточняет, видел ли ребенок когда-нибудь постеры с позитивными мыслями. Можно показать фотографии с такими постерами.

Психолог предлагает учащемуся сделать такой постер для себя. Сначала оформить фон, раскрасив его в разные цвета, а затем на отдельных листочках написать подбадривающие высказывания и приклеить их на постер (варианты: «Я справляюсь!», «Я все лучше говорю по-русски» и др.). Важно, чтобы эти высказывания психолог обсудил с ребенком и на постере были бы приклеены только такие высказывания, которые находят отклик у самого ребенка.

1.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте...

Литература

1. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
2. Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 532 с.
3. Практика работы с семьями, имеющими в своем составе иностранных граждан: опыт учреждений социального обслуживания населения Санкт-Петербурга [Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник]. // под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука, С.П. Павлова. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2014. – вып. 3 – 198 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : Практикум : учебное пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 224 с. – ISBN 978-5-7567-0676-5.
5. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Фoa E., Кина Т., Фридмана М. – М.: «Когито Центр», 2005. – 467 с.
6. Balidemaj A, Small M. The effects of ethnic identity and acculturation in mental health of immigrants: A literature review. *Int J Soc Psychiatry*. 2019 Nov;65(7-8):643-655. DOI: 10.1177/0020764019867994. PMID: 31478453.
7. Cohen J.A., Mannarino A.P. & Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. NY: Guilford, 2006.
8. Collin-Vezina D., Coleman K., Milne L., Sell J., Daigneault I. Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2011. – 9(5). – p. 577–589. DOI: 10.1007/s11469-011-9323-8.
9. Gwozdziwycz N., Mehl-Madrona L. Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations. *Perm J*. 2013 Winter;17(1):70-6. DOI: 10.7812/TPP/12-058. PMID: 23596375; PMCID: PMC3627789;
10. Kangaslampi S., Garoff F., Peltonen K. Narrative exposure therapy for immigrant children traumatized by war: study protocol for a randomized controlled trial of effectiveness and mechanisms of change. *BMC Psychiatry*. 2015 Jun 17;15:127. DOI: 10.1186/s12888-015-0520-z. PMID: 26081580; PMCID: PMC4469253.
11. Morris C.C. Narrative theory: A culturally sensitive counseling and research framework. 2006 <http://www.counselingoutfitters.com/Morris.htm>.
12. Ogden T., Sørli M., & Hagen K.A. Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12, 105–117. 2007.
13. Schnyder U., Ehlers A., Elbert Th., Foa E., Gersons B., Resick P., Shapiro F., Cloitre M. (2015) Psychotherapies for PTSD: what do they have in common? *European Journal of Psychotraumatology*, 6:1, 28186, DOI: 10.3402/ejpt.v6.28186.
14. Yosso T.J. Whose culture has capital? *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 2005. pp. 69–91.

РАЗДЕЛ 2.

**Методическое сопровождение педагогического
коллектива в области психолого-педагогического
сопровождения детей иностранных граждан**

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

Н.В. Ткаченко

Интерактивные технологии, наравне с психологическим тренингом или его отдельными разновидностями, содействуют развитию профессиональной компетентности педагогов в целом и межкультурной компетентности в частности.

Сильные стороны практики

Интерактивные технологии имеют доказанную эффективность как подходы по присвоению нового знания и паттернов поведения (Величко, 2001). По своей форме интерактивные технологии могут рассматриваться, с одной стороны, как частный случай активных форм обучения, включающих все разнообразие форм групповой работы, и как элемент тренинга – с другой стороны.

Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов как пример активной формы получения нового опыта, анализа собственного опыта посредством рефлексивных техник являются надежной и эффективной формой работы педагога в рамках методобъединений в контексте внутришкольного повышения квалификации.

Требования к проведению

Требования к проведению включают в себя организационные и содержательные аспекты, которые немного варьируются в зависимости от конкретной технологии. Ниже представим общие для всех позиции.

Организационные аспекты:

1. Включение в КТП (календарно-тематический план) деятельности методобъединения мероприятий, где планируется использовать одну или несколько технологий из предложенных ниже.
2. Назначение ответственного за проведение мероприятия.
3. Назначение точной даты, времени и места проведения мероприятия, уведомление заблаговременно участников и организация предварительной регистрации.
4. Подготовка материалов: бумаги, досок, инструкций, флип-чартов, заранее подготовленных карточек с вопросами для обсуждения; аудитории с необходимой мебелью.

Содержательные аспекты:

1. Организатор/ведущий мероприятия готовит программу, в которую будут интегрированы те или иные интерактивные технологии
Программа мероприятия «Название»:
 - 1) Цель.
 - 2) Задачи.
 - 3) Результаты и форма отчета.
 - 4) Время проведения.
 - 5) Характеристика группы.
 - 6) Технические условия проведения мероприятия.
 - 7) Ответственный за проведение мероприятия.
 - 8) Форма резолюции.

2. Так как приведенные ниже интерактивные технологии направлены на развитие межкультурной компетентности педагога, участники методобъединения могут использовать надежные и валидные инструменты по оценке сформированности межкультурной компетентности. Один из возможных инструментов – «Интегративный опросник межкультурной компетентности» (Хухлаев, 2021).

Где научиться?

В целом использование интерактивных технологий стало нормой для развития педагогических компетенций. Применение их в контексте развития межкультурной компетентности может быть осуществлено с опорой на следующие источники:

- Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве (Хухлаев, Чибисова, 2008).
- Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде (Хухлаев, Чибисова, 2013).
- Межкультурный диалог в школе (Лебедева, Стефаненко, Лунева, 2004).

С дополнительными методическими материалами по теме можно также ознакомиться на сайте федерального координационного ресурсного центра по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан <http://fkrc.mgppu.ru/>

Доказательность практики

Регламентированность. Методические материалы содержат четкие и выполнимые рекомендации по обеспечению качества работы специалистов, по процедурам отбора руководителя групповой работы в ходе реализации программы в школе. Дополнительные методические рекомендации могут быть разработаны в самой школе с учетом ее специфики. Это же касается внутришкольных документов, регламентирующих процесс, сроки и техники проведения методических групп – разработанные однажды, они в дальнейшем используются в обучающей работе с руководителями и участниками групп.

Обоснованность. Обоснованность практики обеспечивается историческими, теоретическими и практическими предпосылками.

Результативность. Об устойчивости практики говорит тот факт, что методические заседания, где используются интерактивные технологии по развитию межкультурной компетентности педагогов, которые длятся в течение как минимум одного года, дают положительный эффект для участников в области академического, эмоционального, поведенческого и социального развития.

Результативность, эффективность применения интерактивных технологий в работе методобъединений может подтверждаться специальными способами контроля. Например, входным и выходным тестированием межкультурной компетентности (см. Приложение 1).

Ниже представим несколько примеров интерактивных технологий.

Мозговой шторм

(<https://www.atlassian.com/ru/work-management/project-collaboration/brainstorming>)

Мозговой шторм – обдумывание идей несколькими людьми в попытке найти решение проблемы. В целом он способствует:

- развитию творческого мышления;

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

- эффективности совместной работы и сплоченности команды;
- принятию и реализации плана действий или просто сплачивает команду.

Базовые принципы

Правило 1. Генерировать как можно больше идей во время сеанса.

Многим это покажется нелогичным, но при мозговом штурме важнее количество, а не качество. Стараясь получить как можно больше идей, люди охотнее делятся тем, что в другом случае посчитали бы несущественным или выходящим за рамки.

Правило 2. Запрещено критиковать идеи.

Такой подход называют безоценочным. Мозговой штурм заключается в генерировании идей, а не в немедленной их критике. Отсутствие немедленных отзывов позволяет людям более открыто делиться идеями, не боясь неудач или неодобрения.

Правило 3. Безумные и амбициозные идеи приветствуются.

Во время сеанса мозгового штурма участники должны мыслить широко. Именно поэтому существует данный принцип (который также называют «свободный полет фантазии»). Он помогает развивать творческое мышление, потому что участники знают, что им не просто разрешают, но и настоятельно рекомендуют мыслить нестандартно.

Правило 4. Участникам рекомендуется развивать чужие идеи.

Участникам мозгового штурма разрешается опираться на чужие предложения. Возникает атмосфера сотрудничества, в которой хорошие идеи поддерживаются и совершенствуются.

Также для эффективного мозгового штурма надо учесть еще несколько условий.

Обратите особое внимание, кого вы приглашаете к обсуждению. Вам нужна группа разнообразных участников. Например, педагоги-предметники, педагоги, работающие с инокультурными учениками из других школ и/или регионов, специалисты в области межкультурной коммуникации в образовательной среде.

Попробуйте провести сеансы мозгового штурма не в школе, а, например, на пикнике или в любимой кофейне за углом – изменение обстановки помогает генерировать масштабные и качественные идеи.

Методы мозгового штурма

- Перекрестная наметка идей: участники команды обмениваются идеями, записывая их, а не выкрикивая все вместе. Такой прием особенно полезен, если в команде есть интроверты.
- Начать с рассказа о неловкой ситуации из жизни: если начать разговор с истории о чем-то, что потенциально смущает, участники становятся более восприимчивыми и открытыми. В таком настроении они охотнее делятся идеями.
- Дать идеям «настояться»: несмотря на ажиотаж, вы можете решить не сразу приступать к работе над идеей. Исследования показывают, что даже короткий перерыв дает возможность довести идею до ума.
- Ролевой штурм: суть приема в том, чтобы примерить на себя чью-то личность и подумать, как бы этот человек справился с рассматриваемой ситуацией. Это может оказаться эффективным, поскольку заставляет участников отказаться от собственных предрассудков и представлений.

Проблемная дискуссия

<http://www.syndikalist.narod.ru/diskus.htm>

Она формирует культуру общения, культуру дискуссии, предоставляет возможность каждому из участников высказать свое мнение.

Общая схема проблемной дискуссии с использованием метода работы по группам такова:

- 1) Определение вопросов, актуальных для обсуждения.
- 2) Разбивка на группы.
- 3) Работа в группах.
- 4) Представление позиций, выработанных в группах.
- 5) Общая дискуссия по каждому вопросу с сопоставлением позиций.
- 6) Подведение итогов.

Дискуссия проходит под руководством ведущего. Число ведущих может быть различным. Как показывает опыт, для эффективной работы обычно бывает достаточно одного-двух ведущих.

Рассмотрим более подробно каждый этап проведения проблемной дискуссии.

Определение вопросов, актуальных для обсуждения

До начала дискуссии необходимо сформулировать вопросы для обсуждения. Чем руководствоваться при подборе вопросов?

Во-первых, вопросов не должно быть слишком много. Как показывает опыт, самое подходящее число вопросов два-три.

Во-вторых, формулировка вопроса должна быть простой, понятной всем. Она должна содержать достаточную информацию, позволяющую участникам обсуждения понять задачу, на какого рода информации следует сосредоточиться. Для этого основной вопрос может быть дополнен рядом наводящих вопросов, позволяющих сориентироваться, по каким направлениям и в каком порядке участникам следует строить свой ответ.

Вопросы, формулируемые для обсуждения, должны включать проблемы, важные для педагогов, реализующих свою деятельность в поликультурном классе, о чем часто возникают споры и в отношении которых нет единого мнения. Формулировкой вопроса необходимо обозначить проблему. Это главная, но не единственная задача этого этапа. Другая, не менее важная, состоит в том, чтобы выделить круг фактов, относящихся к этому вопросу (отметить, какие существуют подходы к решению задачи, что мешает их реализации, во что чаще всего упирается решение и пр.). То есть формулировка вопроса должна зафиксировать не только проблему, но и существующие подходы к ее решению. Это необходимо, чтобы очертить круг вопросов для последующей дискуссии.

Например, вопрос можно сформулировать так:

«В чем заключается наибольшая трудность обучения детей иностранных граждан именно для вас как для учителя-предметника?»

Данный вопрос может быть дополнен следующим образом:

«Каков перечень основных трудностей во взаимодействии с инокультурными учениками за последние полгода-год? Каковы эти трудности? Можно ли их разделить по темам: трудности с русским языком, трудности, связанные с взаимодействием с родителями, трудность с поведением?» и др.

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

Здесь основной вопрос дополнен рядом вспомогательных и разъясняющих положений, а сама формулировка вопроса не только фиксирует проблему, но и выделяет круг фактов, непосредственно относящихся к ней. В таком понимании предлагаемая методика может быть использована не только для работы на семинарах, но и для коллективного решения проблем, обсуждаемых на методобъединениях. Она может быть использована как способ привлечения людей к активному (сознательному) обсуждению проблем, по которым должно быть принято коллективное решение.

Вопросы лучше всего изложить письменно и раздать всем участникам. Это можно сделать на самой встрече, а можно – заранее. При этом у ведущего не обязательно должен быть заранее готов ответ. Конечно, это не исключает того, что он может иметь свое собственное мнение по обсуждаемым вопросам. Мнение ведущего может сформироваться лишь в ходе обсуждения, и этого не следует бояться, т.к. главная задача проблемной дискуссии не в том, чтобы подвести слушателей к выводу, который заранее (до обсуждения) сформулировал для себя ведущий. Главное – в процессе коллективного обсуждения найти подходы к решению актуальных проблем.

Разбивка на микрогруппы

Осуществляя деление участников на группы, следует руководствоваться следующими правилами:

- общее число групп не должно превышать трех или четырех, в противном случае работа на следующих двух этапах (представление позиций, выработанных в группах, и общая дискуссия с сопоставлением позиций) может быть затруднена;
- количество участников в группах также не должно быть слишком большим – пять или шесть человек;
- в одной группе должны быть люди, представляющие разные точки зрения.

Эту работу целесообразно проводить непосредственно на встрече по методу: на первый, второй и т.д. рассчитайся.

После того как группы сформированы, ведущий должен прочитать вопросы и рассказать, как будет проходить работа в группах. При необходимости он должен дать некоторые пояснения к вопросам, объяснить порядок работы – где какая группа занимается, сколько времени должно занять обсуждение, как должно проходить обсуждение. И, наконец, разъяснить задачу работы в группах: найти подходы к решению поставленных проблем и выработать, насколько это возможно, единое мнение по каждому из вопросов.

Следует объяснить, что группы самостоятельно должны определить, кто будет вести дискуссию. Это может быть человек, которого выберет группа или который согласится на эту роль добровольно. В процессе обсуждения надо также определить, кто будет представлять позицию группы на общей дискуссии. Следует объяснить, что если в процессе обсуждения группа не пришла к единому мнению по тому или иному вопросу, то от группы могут выступить два и более человек, чтобы ознакомить всех присутствующих с разными мнениями, прозвучавшими в группах.

Работа в группах

Целесообразно, чтобы эта работа осуществлялась в разных помещениях (комнатах), где участники, составляющие одну группу, могли бы, не мешая другим, обмениваться мнениями.

Работа в группах – это исключительно самостоятельная работа слушателей. Ведущий или ведущие не должны вмешиваться в работу групп. Конечно, это не исключает

того, что ведущие могут присутствовать при работе в группах. Но они ни в коем случае не должны высказывать, а тем более навязывать свое мнение по тому или иному вопросу, чтобы избежать давления на слушателей. В лучшем случае, они могут подсказать, как эффективнее организовать работу.

При работе в группах слушатели должны высказать свое мнение по каждому из обсуждаемых вопросов. Главная цель работы в группах – обмен мнениями и поиск подходов к решению обозначенных проблем. Если в процессе обсуждения удается прийти к единому мнению, оно фиксируется (желательно в письменной форме) и сообщается от имени группы на следующем этапе. Если в процессе обсуждения в группе не удалось прийти к единому мнению, это также фиксируется и на следующем этапе доводится до сведения участников из других групп.

Продолжительность работы в группах зависит от количества и содержания предложенных вопросов. Но в любом случае обсуждение не должно быть слишком длительным. Если исходить из того, что группам будут предложены 2 или 3 вопроса, продолжительность работы в группах – около одного часа.

Представление своих позиций

После окончания работы в группах все вновь собираются вместе, чтобы продолжить дискуссию, выслушать доводы в пользу разных позиций, заслушать разные мнения.

На этом этапе представитель каждой группы сообщает мнение группы. Представитель или представители групп могут излагать свою позицию устно, а могут воспользоваться доской.

Представление позиций целесообразно осуществлять следующим образом. Ведущий зачитывает первый вопрос. Представитель первой группы формулирует позицию группы по этому вопросу, затем выступает представитель второй группы и т.д. Завершается представление каждого вопроса небольшой дискуссией.

Общая дискуссия по каждому вопросу

После того как позиции представлены, следует перейти к общей дискуссии. На этом этапе особенно велика роль ведущего. Вначале он делает небольшое резюме: кратко излагает представленные позиции, подчеркивает, в чем они совпадают и в чем расходятся, обращает внимание на аргументацию, выделяет позиции, которые, на его взгляд, требуют уточнения или дополнительных аргументов. Тем самым ведущий определяет круг проблем для общей дискуссии.

Ведущий не должен торопиться высказывать свое мнение по обсуждаемым вопросам. Его задача состоит в том, чтобы после выступления представителей групп завязалась общая дискуссия, столкнулись разные аргументы и доводы в пользу одних или других. В общей дискуссии обсуждение может идти не только вокруг тех позиций, которые были выработаны в группах, но и вокруг выступления отдельных участников.

Ведущий направляет дискуссию, организует обсуждение таким образом, чтобы наибольшее число участников смогли выступить. Для этого полезно заранее установить регламент: продолжительность каждого выступления; возможность каждому участнику выступить дважды и более.

Подведение итогов

Общая дискуссия завершается подведением итогов. На заключительной стадии ведущий:

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

- высказывает свое мнение о работе групп, делится соображениями относительно того, как была построена эта работа, говорит о методах работы, которые показались ему наиболее эффективными;
- подводит итоги дискуссии; обращает внимание на общность позиций, отмечает спорные вопросы, а также вопросы, которые остались без внимания или которые недостаточно аргументированы.

В конце участники (все или желающие) могут также высказать свое мнение о дискуссии, ее организации и о том, насколько полезной для них была эта работа.

Карусель (Хильченко, 2014)

Карусель – интерактивный метод работы, в процессе которой образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно участники, а во внешнем кольце участники через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника. Использование данного метода позволяет эффективно тренировать быстрые культурные реакции в ответ на трудности межкультурной коммуникации с инокультурными учащимися и/или их родителями.

Реализация приема «идейная карусель» предполагает следующий алгоритм работы.

1. Каждому члену микрогруппы (из 4–5 человек) раздается чистый лист бумаги. Всем участникам задается одна и та же проблемная ситуация. Например, Ахмед снова не сделал домашнее задание. Без обмена мнениями все участники записывают на своих листках спонтанные формулировки ответов на нее.
2. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу, по часовой стрелке, соседям по микрогруппе. При получении листка с записями участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются и не оцениваются.
3. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов и предложений и выявление из них наиболее важных, актуальных для итогового списка.
4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список ответов. Эти ответы могут в дальнейшем быть отражены в памятках и пополнить методический инструментарий работы методобъединения.

Аквариум

Технология представляет собой некое подобие спектакля, где есть актеры и зрители. Несколько участников разыгрывают ситуацию в кругу, остальные выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Так, например, для темы трудных педагогических ситуаций в контексте обучения инокультурных учеников можно предложить «аквариумный диалог»: текст диалога может быть любым.

Например, типичная для учителей трудность взаимодействия с родителями инокультурных учеников. Задача актеров – передать соответствующие черты, особенности этой трудности, ее типичное проявление, а задача зрителей – определить, какие ошибки в коммуникации допускает учитель и как эти ошибки можно исправить.

Ментальная карта

Такие карты представляют собой диаграммы, схемы, в наглядном виде представляющие различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и объединенные какой-то общей проблемой. Карта позволяет охватить всю ситуацию в целом, а также удерживать одновременно в сознании большое количество информации, чтобы находить связи между отдельными участками, недостающие элементы, запоминать информацию и быть способным воспроизвести ее даже спустя долгое время. Пример составления ментальной карты по теме «Восприятие культурных различий как проблемы» можно видеть на рисунке.

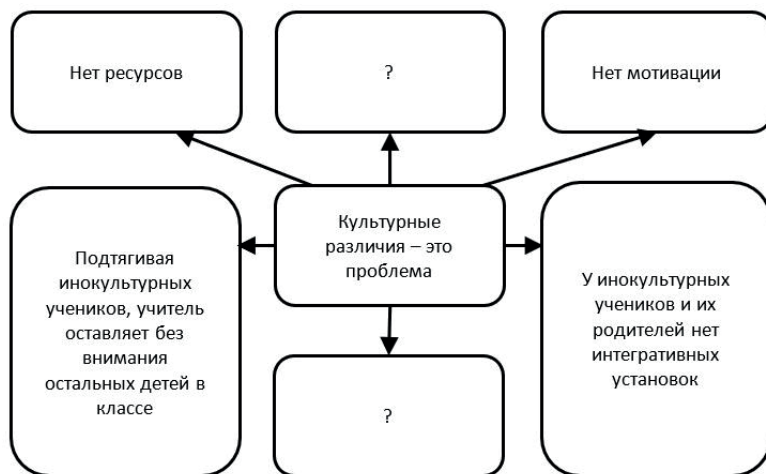


Рис. Пример ментальной карты

Рыбья кость

Технология «Рыбья кость» (Fishbone), является вариантом ментальной карты. В «голове» рыбьего скелета обозначена проблема, которая рассматривается на встрече. На самом скелете есть верхние и нижние «ребра». На верхних участники отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. На нижних участники по ходу обсуждения записывают факты, отражающие суть проблемы. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания, позволяет говорить не об абстрактном, а о конкретном решении проблемы (см. рис. на стр. 66).

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

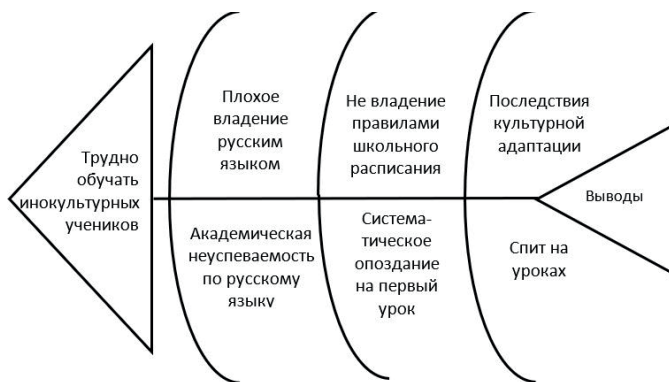


Рис. Пример технологии «Рыбья кость»

Броуновское движение

Каждый участник получает лист с перечнем вопросов и заданий. Участники ходят по помещению, собирая информацию по предложенной теме. В качестве примера рассмотрим тему: «Наиболее типичные трудности педагога поликультурного класса».

Ведущий предлагает участникам проинтервьюировать друг друга по обозначенной теме, предложив примерный список вопросов:

- Приведи пример трудных ситуаций, с которыми ты сталкиваешься в своей практике.
- Касаются ли эти трудности академической успеваемости? Если да, то приведи пример.
- Касаются ли эти трудности поведения инокультурного ученика по отношению к учителям и к другим ученикам класса/школы? Если да, приведи пример.
- Касаются ли эти трудности взаимодействия с родителями инокультурного ученика? Если да, приведи пример.

Приложение

Шкала оценки эффективности интерактивных технологий для развития межкультурной компетентности педагогов.

Интегративный опросник межкультурной компетентности педагогов (Хухлаев, 2021).

1. Я уверен, что могу эффективно работать с людьми различных культур.
2. Мне нравится общаться с людьми других культур.
3. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если он действует, исходя из своих культурных норм.
4. В межкультурном общении я стараюсь принимать во внимание мнение каждой стороны и только потом принимать решение.
5. Когда я общаюсь с людьми другой культуры, нервы у меня напряжены до предела.
6. Если у меня планируется важная встреча с человеком другой культуры, я пытаюсь представить, какие могут быть культурные различия между нами.
7. Мне нравится знакомиться с людьми других культур.

8. Я не буду общаться с человеком другой культуры, если ее традиции мне чужды.
9. Я проверяю правильность моего понимания другой культуры в процессе межкультурного общения.
10. После общения с людьми другой культуры я чувствую себя совершенно разбитым.
11. Есть такие культуры, к которым я испытываю презрение.
12. Мне нравится общаться с людьми другой культуры, которая существенно отличается от моей.
13. Я доверяю только людям моей культуры.
14. Я корректирую свои представления о другой культуре в процессе взаимодействия с ее носителями.
15. От межкультурного общения я не жду ничего хорошего.
16. Есть такие культуры, где почти все плохие люди.
17. Я могу преодолевать трудности, возникающие при общении с людьми другой культуры.
18. После общения с человеком другой культуры меня терзает чувство вины.

Ключ:

Межкультурная стабильность*: 5, 10, 15, 18.

Межкультурный интерес: 2, 7, 12.

Отсутствие этноцентризма*: 3, 8, 11, 13, 16.

Управление межкультурным взаимодействием: 1, 4, 6, 9, 14, 17.

Литература

1. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф. и др. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд., доп. Минск : Медисонт, 2001. 166 с.
2. Еловикова Д.А. Работа с культурными ассимиляторами как средство формирования компетентности в межкультурном взаимодействии//Вестник брянского государственного университета. №4(34). 2017. с.283-290
3. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология: Научное издание. М.: Изд-во РУДН. 2004. 195 с.
4. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: Научно-методические материалы / Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 408 с.
5. Мозговой штурм: определение, основные правила и методы. Режим доступа: <https://www.atlassian.com/ru/work-management/project-collaboration/brainstorming> Дата доступа: 01.09.2022.
6. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения [Текст] : спец. семинар для учителей / Т.А. Мясоед. – М., 2004. – 82 с.
7. Припузова Е.А. Интерактивный прием «АЖУРНАЯ ПИЛА» как средство формирования коммуникативных УУД младших школьников [Электронный ресурс] / Е.А. Припузова // Канский педагогический колледж : офиц. сайт. – Режим доступа: <http://www.cross-kpk.ru>
8. Проблемная дискуссия с использованием метода работы по группам (цели, содержание, методика проведения). / Школа трудовой демократии, Мысляева И.Н. Режим доступа: <http://www.syndikalist.ru/diskus.htm> Дата доступа: 01.09.2022.
9. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе [Текст] : учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
10. Суворова Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы [Текст] / Н.А. Суворова. – М., 2005. – 167 с.

2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов

11. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / под ред. О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова. М.: МГППУ. 2013. – 273 с. 1 CD ROM.
12. Хильченко Т.В. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка [Текст] / Т.В. Хильченко, Ю.В. Оларь // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 90–96.
13. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Макаручук А.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В., Усубян Ш.А., Шорохова В.А. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2021. Т. 18. № 1. С. 71–91. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-71-91.
14. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции // Психологическая наука и образование, 2010. 5(2). Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Huhlaev_Chibisova.shtml.

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

А.М. Федосеева

Педагогический случай понимается как событие во взаимодействии субъектов образовательного пространства, в результате которого складывается особая педагогическая ситуация. Педагогический процесс происходит как во время урочной, так и во время внеурочной деятельности педагога с учащимися.

В практике методического сопровождения деятельности учителя сложились форматы, с помощью которых осуществляется наставничество: проектирование педагогического процесса в рамках методического объединения, открытые уроки и их обсуждения, обсуждение трудных случаев взаимодействия с участниками образовательной среды, педагогические советы и психолого-педагогические консультации, консилиумы.

Ситуация межкультурной адаптации ученика в образовательной среде особенна тем, что трудности во взаимодействии возникают вне зависимости от того, происходит ли это взаимодействие на уроке или во внеурочной активности. Трудности адаптации детей влияют как на проектирование и проведение учебных занятий, так и на взаимодействие в рамках воспитательной работы. Итак, разбор трудных *педагогических случаев* может проходить в разных организационных форматах в двух основных технологиях: технология психолого-педагогического анализа уроков и технологии супервизорской (психологической) группы.

Педагогический анализ урока – это анализ деятельности учителя по методической организации совместной образовательной деятельности школьников, который предполагает вычленение, сопоставление, сравнение, обоснование используемых педагогом методических средств, представление возможных вариантов преобразования деятельности. Психолого-педагогический анализ урока выполняет задачи развития профессиональной рефлексии педагога, совершенствования навыков проектирования педагогического взаимодействия, способствующего решению учебных задач.

Исторически практика психолого-педагогического анализа уроков возникла в системе наставничества в образовании в первой половине XX века и была окончательно институтизирована в системе высшего и средне-специального педагогического образования. История психолого-педагогического анализа урока как технологии обучения и повышения квалификации учителей начинается с момента возникновения профессионального педагогического образования в целом. Задача организации педагогической практики студентов требовала ее методического оснащения содержанием и формами профессионального обучения студентов. Наиболее ранняя диссертационная работа по организации практики, найденная в РГБ, датируется 1949 годом.

Психолого-педагогический анализ собственного урока учителем использовался как метод совершенствования навыков проектирования процесса обучения и как средство развития профессионального мышления педагога. Взаимное посещение уроков, открытые занятия как обязательный этап профессиональных конкурсов и конференций – эти традиции сложились в контексте дополнительного профессионального образования и повышения квалификации учителей.

Близкий по формату и педагогическим целям кейс-метод разрабатывался в экономическом образовании в начале XX века и первоначально не использовался непосред-

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

ственно в обучении педагогов. Тем временем в системе советского педагогического образования использовался близкий по целям метод анализа педагогических ситуаций.

Психолого-педагогический анализ открытых уроков, а также анализ педагогических ситуаций, педагогических случаев и кейс-метод в системе **наставничества** и повышения профессиональной квалификации педагогов являются практиками, традиционными для образования со второй половины XX века и до настоящего времени. Они являются базовыми для описываемой **практики разбора педагогических случаев, связанных с адаптацией детей**, но имеют ряд существенных отличий. Отличия выражаются в (1) ценностных основаниях; (2) форматах и правилах работы.

Другим источником описываемой практики являются форматы профессиональной супервизии и психологических групп, разрабатываемые в психотерапевтическом сообществе. С начала XXI века в профессиональной психолого-педагогической поддержке педагогов стали использовать формат супервизии как способ организации профессиональной рефлексии в сложных ситуациях социального взаимодействия. Эта тенденция связана с усложнением требований к психологической компетентности педагога, а также с большей дифференциацией и усложнением профессиональных педагогических задач. В современной образовательной среде особое внимание уделяется ученикам с особыми образовательными потребностями, ученикам с трудностями в адаптации, со стойкими трудностями в обучении. В таких условиях учителю крайне необходимы особые практики профессиональной поддержки – супервизии.

Поскольку межличностные отношения «учитель – ученик» оказываются фундаментом педагогического процесса и в любом трудном случае есть уровень анализа отношений, психологи образования стали использовать методы психологических групп поддержки, методы балинтовской супервизии для организации профессиональной рефлексии в группе педагогов.

Английский врач и исследователь венгерского происхождения М. Балинт в начале 1950-х годов предложил метод, помогающий врачу снизить свою эмоциональную напряженность при встрече с пациентом, когда за короткое время контакта с ним сложно составить достаточно определенное представление о нем и найти путь к его выздоровлению, используя только традиционные врачебные приемы и действия (Эйдмиллер Э.Г., 1998).

Таким образом, научно-методическими основаниями практики разбора педагогических случаев, связанных с адаптацией детей, являются: практики наставничества в подготовке и повышении квалификации педагогов; методы кейс-стади и анализа педагогических ситуаций; методика супервизии и проведения балинтовских групп.

Сильные стороны практики

1. *Практика основана на ценностях гуманистической психологии.* В работе учителя есть важная трудность, не всегда заметная вне этой профессии: учитель постоянно оказывается в ситуации оценочной деятельности. Либо учитель оценивает ученика, либо все участники образовательной среды оценивают учителя. Постоянная ситуация оценки приводит к острой неудовлетворенности в переживании самооценности педагога. Предложение еще одного формата оценки, а именно так педагог воспринимает содержание методической встречи, посвященной разбору педагогического случая, вызывает сопротивление и негативные эмоциональные реакции. По этой причине важной составляющей практики группового разбора педагогического случая являются

ся ценности безоценочного отношения, эмоциональной безопасности и принятия, а также отказ от предъявления участникам каких-либо «условий ценности» (К. Роджерс, 1998). Педагог важен как человек, стремящийся к лучшим способам решения трудных ситуаций из тех, что доступны ему на данный момент. Задача расширения спектра доступных способов действия и концептуализации, осмысления его опыта отношений должна быть ведущей у организаторов подобной практики.

Педагогическая практика предполагает обращение к ее ценностным основаниям: внимание на личности ученика и процессе его развития. Создание со-бытийной общности (В.И. Слободчиков) как условие педагогической антропологии, что предполагает совместность в отношениях и целях деятельности. «На заре своей профессиональной деятельности я часто задавался вопросом: как мне лечить, или исцелить, или изменить этого человека? Сейчас я бы перефразировал данный вопрос следующим образом: как мне создать между нами такие *отношения*, опыт которых этот человек сможет использовать для своего личностного роста?» Карл Р. Роджерс (Роджерс, 2015).

Практика разбора в педагогическом сообществе педагогического случая, связанного с адаптацией детей, должна способствовать формированию навыков поддерживающих отношений и оценочной безопасности для учителя. Образец такого отношения демонстрируется ведущими и удерживается *правилами* группы, которые объясняют участникам и принимаются ими на первой встрече. Опыт безоценочного отношения в трудной ситуации позволяет учителю транслировать этот опыт и в отношениях с учеником, испытывающим трудность межкультурной адаптации.

Критерий удачной и ценностно верной методической встречи (с целью разбора педагогического случая), когда удалось оказать психологическую и методическую поддержку участникам – переживание профессионального вдохновения участниками и желания прикладывать усилия к продуктивному разрешению профессиональных и личных трудностей.

2. Практика содействует развитию психолого-педагогической и методической компетентности педагога.

- Развитие профессиональной педагогической рефлексии.

В педагогической деятельности как сложной и многоаспектной особое значение имеет организация профессиональной рефлексии. Психолого-педагогический анализ урока в группе позволяет создать условия для активизации и развития навыков рефлексивного анализа. Формат практики организует мышление участников: фокусирует их на фиксации трудности (начало рефлексивного анализа); четкой постановке профессиональной задачи по ее преодолению; выдвижение гипотез и их проверка в ходе наблюдения и группового анализа. Групповой формат организации профессионального мышления создает зону ближайшего развития для каждого участника: стимулирует занимать разные личностно-профессиональные позиции, выдвигать конкурирующие гипотезы, аргументировать и обращаться к собственному удачному и неудачному опыту. Развитие профессиональной педагогической рефлексии также позволяет лучше осознавать неожиданные трудности, связанные с культурными различиями, осознавать и ограничивать поведение, вызываемое культурными стереотипами.

- Развитие навыков психолого-педагогического наблюдения, профессиональной наблюдательности.

Практика *разбора педагогического случая* стимулирует специалиста замечать детали, сопоставлять свои состояния и происходящие в трудной ситуации события,

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

реакции других участников. При совместном просмотре видеозаписи урока (при условии выбора данной формы проведения встречи) необходимо выделить ключевые признаки для обоснования своих предположений, для обозначения запроса и описания трудности; и в целом, отделить факты от интерпретации фактов. Такая практика учит специалиста обращать внимание на значимые проявления, выделять разные аспекты в наблюдаемой реальности, осознавать исходные убеждения, лежащие в основе интерпретаций и выводов. Обсуждение фактов и оснований для их интерпретации в педагогических наблюдениях создает мост между профессиональной теорией и практикой, заставляя педагога обращаться к теоретическим основаниям своей профессиональной деятельности.

Также в ситуации культурной адаптации проявляется много культурных различий, воспринимаемых людьми другой культуры как негативное поведение. Навык четкого отделения фактов от их интерпретации позволяет учителю осознать свою «оценку» (субъективную или культурную интерпретацию) и поставить под вопрос точность своего понимания происходящего. В результате данная технология – разбор педагогического случая – побуждает специалистов искать более обобщенные, научно обоснованные аргументы для своих интерпретаций в области культурологии и этнопсихологии, отказываясь от обыденных представлений.

- Развитие методической компетентности педагога.

Одной из целей разбора педагогического случая является развитие навыков педагогического проектирования деятельности ученика и учителя; сценирования их коммуникации в процессе решения учебных и воспитательных задач. Обмен разными методическими приемами между коллегами, сталкивающимися с проблемами межкультурной адаптации учеников, знакомство с их опытом использования различных средств организации учебной деятельности расширяет представления педагогов о возможных способах решения профессиональных задач. Анализ педагогических средств организации учебной деятельности и психотехник общения позволяет педагогу осознать его профессиональные умения и ресурсы, которые он использует во взаимодействии с учеником.

Образно говоря, педагог начинает понимать, что он «говорит прозой»: те высказывания, которые первоначально воспринимались как бытовые, становятся – психотехническими. Оказывается, педагог использует эмпатические реплики, способы психологической поддержки ученика или устанавливает и удерживает норму взаимодействия. Такая методическая дифференциация и квалификация разных действий учителя в ходе учебного процесса позволяет более осознанно использовать имеющиеся педагогические и психологические средства и совершенствовать их в дальнейшем.

Разбор педагогических случаев в формате полифонической супервизии позволяет целенаправленно совершенствовать не только общие, но и специальные компетенции педагогов, например для совершенствования межкультурной компетентности педагогов в качестве ведущих группы можно приглашать специалистов в области поликультурного образования.

3. Практика позволяет организовать взаимодействие в зоне ближайшего профессионального развития педагога.

В ходе группового разбора педагогического случая, связанного с адаптацией ребенка, создаются условия, способствующие личностному и профессиональному развитию специалиста. Кроме того,

- создаются условия для интериоризации профессиональных умений и профессионально-личностной позиции. Можно выделить следующие условия:
- личностное развитие педагога за счет стимулирования навыков осознанности и самонаблюдения в профессиональной деятельности;
- обмен опытом использования педагогических средств, методов, технологий, способствующих решению проблем адаптации, обнаружение собственных неосознаваемых ограничивающих установок в деятельности и отношениях;
- возможность участвовать в продуктивной совместной рефлексии на уровне своих способностей, возможность получать от группы коллег необходимый и достаточный уровень помощи в преодолении профессиональных затруднений;
- в ходе группового решения трудных задач участник получает позитивный опыт совместности – создается творческая образовательная среда.

4. Экспириентальность практики разбора педагогического случая.

Практика ориентирована на актуализацию опыта группового переживания и со-переживания. Существует направление педагогики, где научение рассматривается как результат переживания (У. Бюн, Д. Колб, W. Pfeifer, J. Jones и др.). Опыт как ключевой материал обучения оказывается ключевым и в обучении взрослых. Особенно важен данный подход в процессе анализа отношений. Отношения – это реальность, данная через опыт переживания и со-переживания.

В описываемой практике используются психоаналитические и экспириентальные подходы к актуализации группового переживания как камертона эмоционально-смысловых процессов в переживании трудной ситуации взаимодействия.

В супервизорской группе есть важное правило: запрет на экспертную позицию. Это правило не позволяет участникам использовать то, что может вызвать ощущение разного профессионального статуса участников: профессиональная терминология, советы, оценки, критические высказывания в адрес представляемого фрагмента работы другого профессионала. Какими бы профессиональными регалиями мы ни обладали, они оказываются бесполезными в пространстве отношений, где встречаются два уникальных человека – клиент и педагог, специалист, и они встречаются в особом контексте и по особому поводу.

В работе помогающего специалиста часто возникают ситуации, когда он начинает чувствовать, что в отношениях с клиентом «все сложно». Ситуация усугубляется тем, что отношения тут профессиональные и что они – часть профессиональной помощи. Можно пожаловаться на трудного клиента, но с ним необходимо выстроить хорошие рабочие отношения. И тут обсуждение с подругами уже не помогает. Их опыт оказывается недостаточен и неточен. Вместо этого возникает ощущение дискомфорта, тревоги, фрустрации, тоскливого раздражения.

Что происходит в супервизорской группе: референт, после того как он представил *трудный случай* и рассказал о своей трудности, уходит за круг и больше не участвует активно в работе группы. Он наблюдает за процессом со стороны. Это самая трудная работа – смотреть, что переживают участники по поводу отношений, о которых ты рассказывал; молча сопереживать себе и своему клиенту; встречаться с теми смутными чувствами, с которыми не было смелости встретиться самому.

Участники группы говорят, что они чувствуют, идентифицируясь с клиентом или терапевтом; как они переживают отношения между ними. Некоторые из участников

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

могут сопереживать только одной стороне этих отношений. Почему это происходит? Можно предположить, что откликаются собственные истории, всплывает собственный похожий опыт. Пытаясь разобраться в чужом случае, участники получают новое видение и своих аналогичных историй и отношений.

Референт оказывается в ситуации «шведского стола». Когда можно, прислушиваясь к себе, выбрать ту интерпретацию и ту позицию, которая больше всего «откликается». После окончания работы группы референт может оставить свои переживания и размышления в тайне, это его право. Складывается уникальная ситуация, когда можно увидеть свои отношения во множестве отражений опыта других людей и остаться «за кадром», вне критики, советов, оценок. Не только потому, что в групповой работе важна безопасность, но и потому, что эти советы - бессмысленны, когда дело касается уникальности встречи одного человека с Другим.

Требования к проведению

Участником может стать любой специалист педагогического профиля, стремящийся к совершенствованию профессиональных навыков. В ходе группового разбора педагогического случая выделяются две роли: *участника, представляющего случай* из своей профессиональной деятельности (урок, трудная ситуация в отношениях с участниками образовательной среды), и *участника группы*. Помимо этого, в группе есть ведущий – *руководитель группы, помощник руководителя* и приглашенные *эксперты*.

Квалификация руководителя группы:

- теоретическая грамотность, опыт и достаточный уровень экспертности в педагогической деятельности;
- наличие практических навыков в ведении группового обсуждения, дополнительная квалификация в ведении психологических групп (психолог-тренер, или педагог – ведущий групп);
- способность к концептуализации педагогической практики, опыт в проектировании образовательного процесса;
- психологическое образование или опыт в анализе отношений и педагогического взаимодействия;
- постоянное личностное совершенствование в области педагогики и психологии отношений;
- знакомство с профессиональной этикой, способность устанавливать и удерживать нормы и правила групповой работы без применения агрессивных способов воздействия;
- опыт и теоретические знания в области поликультурного образования, опыт создания продуктивных условий, способствующих эффективной межкультурной адаптации детей-мигрантов.

Помощником руководителя группы может быть специалист, имеющий опыт психолого-педагогической деятельности. Его функция в групповой работе состоит в следующем: отслеживание времени, выделенного на определенный этап групповой работы; отслеживание групповой динамики, моментов нарушения правил групповой работы участниками; фиксация важных концептуализаций, возникающих в ходе обсуждения; сопровождение приглашенных экспертов.

Приглашенными экспертами могут быть узкие специалисты, чья экспертная оценка важна в ходе группового анализа урока или отношений.

Требования к участникам – правила работы супервизорской группы:

- 1) Принцип конфиденциальности: то, что происходит во время работы группы, остается в пространстве группы; запрещено рассказывать, что происходило за пределами, можно только делиться своими мыслями и эмоциями, но не содержанием работы.
- 2) Принцип добровольности участников: в групповой работе участвуют только те, кто находится в группе по собственному желанию. В условиях образовательного учреждения на первой встрече проводится презентация формата работы, поэтому на эту встречу педагогам рекомендуется прийти с администрацией; педагог понимает формат работы – встречи должны быть только по собственному желанию.
- 3) Руководитель имеет право остановить работу группы без объяснения причин. Это правило используется, если групповой процесс перестал быть безопасным для участника / участников и установление правил невозможно.
- 4) Правило «стоп» (правило безопасности) участника, представляющего случай, без объяснения причин. Может быть использовано участником, представляющим случай, если высказывания участников группы кажутся ему небезопасными или по иным причинам.
- 5) Отсутствие иерархии. Вне зависимости от опыта, социального положения / иерархической подчиненности внутри одной работы ВСЕ участники супервизорской группы имеют равную силу голоса и значимости для группы в целом.
- 6) Не допускаются личные вопросы, касающиеся участника, представляющего случай, а также остальных участников группы. Участники группы могут делиться личным опытом, но учитывая границы профессиональных отношений.
- 7) Не даются советы, не дается оценка профессиональных умений/навыков участников, запрещается экспертная позиция по отношению к другим участникам.
- 8) Приветствуется обсуждение без использования профессиональной терминологии на этапе анализа случая и использование профессионального языка на этапе обобщения результатов работы группы.
- 9) Важно строго удерживать договоренности по организационным условиям проведения группы: время начала и окончания четко удерживаются всеми участниками, запрещено использовать телефон и другие способы выхода из процесса работы группы (например, выходить из группы в ходе работы без предупреждения ее участников). Все пространственные и временные условия, оговоренные до начала работы группы, должны четко соблюдаться.

Количество участников: наиболее продуктивное количество участников не менее трех и не более 15. Большее число участников нарушает атмосферу безопасности и не позволяет всем быть в достаточной степени активными в процессе работы группы.

Частота проведения: не реже 1 раза в месяц. Работа группы предполагает регулярность как условие удержания правил работы и условие становления профессиональных навыков участников. Желательно, чтобы группа существовала в течение года-двух. Это необходимо, поскольку групповые отношения, основанные на ценностях и правилах, являются важным условием продуктивности подобных практик. Также важно предупреждать участников об обязательности участия: пропуск встреч

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

меняет групповой климат, приводя к снижению продуктивности встречи. Так же и об опозданиях, и о том, что участник уходит раньше со встречи – предупреждается вся группа перед началом встречи.

Еще одно условие безопасности: *группа закрыта*, насколько это возможно. Состав участников меняется только с согласия всех. Новый участник приглашается в группу только после предварительной беседы с руководителем группы: руководителю необходимо оценить, насколько безопасным будет включать нового участника в групповой процесс.

Порядок подготовки материалов для разбора педагогического случая участнику, представляющему урок или другой фрагмент профессиональной деятельности, где участвует ученик с трудностями в адаптации:

- проектирование урока как демонстрирующего какую-либо трудность или навык педагога для последующего представления его на групповой психолого-педагогический анализ в группе;
- получение разрешения на видеосъемку у участников урока и организация видео- или аудиофиксации урока или другого фрагмента профессиональной деятельности;
- сохранение видео- или аудиоматериалов в доступном для группового просмотра виде;
- устная или письменная формулировка запроса для группы в ходе психолого-педагогического анализа (запрос – это формулирование трудности и проблемного вопроса для группы о том, что хочет получить участник, представляющий случай ученика с трудностями в межкультурной адаптации, в ходе группового обсуждения);
- подготовка устного или письменного описания случая: план-конспект урока, трудная ситуация взаимодействия; представление продуктов деятельности ученика и пр. материалы, дающие наиболее полное представление о ситуации.

Поддержка участия в методических сессиях: с участниками обсуждается вопрос о мотивации участия, подчеркивается важность присутствия всех участников группы для обеспечения продуктивности работы. В групповой работе изменение состава группы приводит к разворачиванию процесса изменения отношений внутри, что мешает фокусированию на процессе профессиональной рефлексии педагогической деятельности.

Доказательность практики

Регламентированность. Методические материалы содержат четкие и выполнимые рекомендации по обеспечению качества работы специалистов, реализующих практику, по процедурам отбора руководителя групповой работы в ходе реализации программы в школе. Дополнительные методические рекомендации могут быть разработаны в самой школе с учетом ее специфики. Это же касается внутришкольных документов, регламентирующих процесс, сроки и техники проведения методических групп – разработанные однажды, они используются в обучающей работе с руководителями и участниками групп.

Обоснованность. Обоснованность практики обеспечивается историческими, теоретическими и практическими предпосылками, описанными выше в разделе, где представлены ценностные основания практики.

Результативность. Об устойчивости практики говорит тот факт, что методические заседания, где проходит групповой психолого-педагогический анализ уроков на уровне сообщества, которые длятся в течение как минимум одного года, дают положительный эффект для участников в области академического, эмоционального, поведенческого и социального развития.

Инструкция по проведению

Этап 1. Организационный

Цель: настроить участников на совместную работу, напомнить правила работы группы, выбрать учителя, который заявляет трудный случай для разбора.

Обзор

Данный этап необходим для организации продуктивной групповой работы педагогической команды.

Ведущий представляется сам и представляет группе своего помощника (при необходимости). Далее проговариваются или напоминаются правила работы группы.

Участников спрашивают об их настроении, готовности работать (какая позиция была бы комфортна – активная или наблюдателя). Участники настраиваются на совместную работу.

Если участник не оговорил заранее, что хочет представить для разбора свой случай, но есть несколько участников, готовых показать свои уроки, руководитель предлагает им договориться между собой, чей урок группа будет анализировать.

Требования к пространственной и материальной среде (аналогичны на всех последующих этапах)

- Необходимо помещение, удобное для работы группы, тихое, закрытое от случайных посетителей.
- Участники садятся за круглый стол или на стулья, поставленные в кружок. Важно, чтобы все видели друг друга. Мебель должна быть достаточно мобильной для перемещения в пространстве.
- Есть бумага и ручки.
- В наличии доска или флип-чарт для записи результатов обсуждения, мультимедийная техника, если участники будут демонстрировать видеозаписи.
- Если не все участники знакомы друг с другом, нужны бейджи с именами.

Последовательность реплик ведущего

1. Добрый день, коллеги! Поделитесь, как вы себя чувствуете, какое у вас настроение, какие ожидания от нашей совместной работы?
2. Напоминаю правила работы группы:
 - конфиденциальность: то, что происходит во время работы группы, остается в пространстве группы; запрещено рассказывать о том, что здесь происходило, посторонним, можно только делиться мыслями и эмоциями, но не содержанием работы;
 - добровольность участия: в групповой работе участвуют только те, кто находятся в ней по собственному желанию;
 - руководитель группы имеет право остановить работу без объяснения причин;
 - правило «стоп» участника, представляющего случай, он может остановить работу группы без объяснения причин;

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

- мы не обсуждаем вопросы, касающиеся личности присутствующих;
- не даем советов, не оцениваем друг друга, стараемся избегать терминов или объяснять их простыми словами;
- время начала и окончания работы соблюдается всеми участниками, нельзя отвлекаться на телефон или разговоры, не относящиеся к содержанию работы, выходить из группы, не предупредив об этом участников заранее.

3. Итак, кто из вас готов представить трудный случай, связанный с адаптацией ученика?

Если выразили желание несколько человек:

Вариант 1. Договоритесь друг с другом, кто будет представлять свой случай. Что вы решили?

Вариант 2. Кратко расскажите суть вашего случая, чтобы группа смогла выбрать, что ей кажется сейчас интереснее. (Участники кратко рассказывают суть случаев.) Давайте проголосуем. Кто за случай участника 1? Кто за случай участника 2?

4. Таким образом, сегодня мы разбираем случай участника ... Продолжительность работы группы 1 час (время может варьироваться от 40 до 60 минут). Я прошу моего соведущего (обращение по имени) следить за временем и помогать мне с фиксацией результатов обсуждения.

Этап 2. Представление трудного случая

Цель: выслушать представление трудного случая участника, уточнить жалобу и запрос, сформулировать цель разбора трудного случая группой, выбрать форму и направление обсуждения.

Обзор

Данный этап обсуждения посвящен выслушиванию запроса участника, представляющего случай. Участнику предлагается рассказать о своей трудности или задаче, которая решалась на уроке, сформулировать запрос группе в рамках психолого-педагогического анализа педагогической ситуации на уроке или разбор трудного случая взаимодействия. После описания и формулирования запроса руководитель предлагает участникам задать вопросы по фактам, связанным с этим случаем. Если участник готов показать видео- или аудиозапись занятия, внеклассного мероприятия – он также делает это в процессе презентации.

Участник, представляющий случай, и остальные участники группы должны постараться раскрыть следующие *аспекты*:

- собрать информацию о ситуации, в которой происходили события, что происходило до и непосредственно после описываемой ситуации;
- что именно происходило между участниками трудного случая – какие действия, какие эмоциональные реакции;
- собрать информацию об ученике: как давно он находится на территории России, какие его культурные и личностные особенности важно знать участникам группы, какие особенности адаптации наблюдает педагог;
- кто еще был вовлечен в трудный случай – педагоги, ученики, родители, администрация;
- в чем именно состоит трудность для педагога (жалоба);
- чего он хотел бы получить от работы группы (запрос).

**Последовательность проведения этапа, реплики ведущего
(примерный сценарий)**

Реплики ведущего	Конкретный пример
<i>Ведущий.</i> Прошу участника (обращение по имени) представить случай. <i>Участник</i> рассказывает суть трудного случая	<i>Ведущий.</i> Прошу Марию представить свой трудный случай. <i>Мария.</i> Я вызвала Маххабат к доске решать задачу и стала задавать вопросы, которые должны были ей помочь в решении задачи. Ученица не понимала, что я от нее хочу. В это время остальные дети начали смеяться над ней, давать плохие оценки ее способностям. Девочка растерялась еще больше. Я не понимала, что делать: успокаивать класс или придумать, как понятно сформулировать свой вопрос для Маххабат
<i>Факультативный шаг (возможен при наличии видео-, аудиозаписи).</i> <i>Ведущий.</i> Прошу включить видео- (аудио-) запись занятия (события). Если видео длится дольше 7 минут: акцентируйте наше внимание только на самых важных моментах, с вашей точки зрения	<i>Ведущий.</i> Мария, покажите, пожалуйста, видеозаписи, которые отражают случай, о котором вы рассказываете. Если видео дольше 7 минут, акцентируйте наше внимание только на самых важных моментах, с вашей точки зрения
<i>Ведущий.</i> Прошу участников задать вопросы по фактам, связанным со случаем. <i>Участники задают вопросы, ведущий отслеживает нарушения правил и останавливает участников от личных вопросов и интерпретаций. Ведущий также задает вопросы, уточняя аспекты, которые не затронули участники, ориентируясь на выделенные выше аспекты</i>	<i>Ведущий.</i> Прошу участников задать вопросы по фактам, связанным со случаем. <i>Илья (участник 1).</i> Какие отношения у Маххабат с одноклассниками? Какая дидактическая задача была у вас в тот момент? <i>Анна (участник 2).</i> Мария, как вы относитесь вообще к казахам? Вы ведь знаете, что они могут специально притворяться, что не понимают язык? <i>Ведущий.</i> Прошу Анну остановиться – нам очень важно ваше участие, и вместе с тем напоминаю, что здесь нельзя задавать личные вопросы и давать оценки. <i>Татьяна (участник 3).</i> Это был первый ученик, которого вы вызвали к доске? В каком настроении пришли дети на урок – были ли какие-то события до урока, чем закончилась эта ситуация на уроке, в каком состоянии ученики ушли на следующий урок? <i>Ведущий.</i> Коллеги еще не задали вопрос: как давно Маххабат находится в России, какие реакции, связанные с адаптацией к новой ситуации жизни, можно наблюдать у девочки?

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

<i>Ведущий (участнику, представляющему случай):</i> повторите, пожалуйста, ваш запрос – что вам важно получить в результате работы группы? Теперь я попрошу ... (имя участника, представляющего случай) отсесть за круг. Обращаться к участнику будет нельзя до завершения обсуждения случая	<i>Ведущий (участнику, представляющему случай):</i> Спасибо группе за вопросы. Мария, повторите еще раз, пожалуйста, ваш запрос – что вам важно получить в результате работы группы? Если необходимо – уточните его. <i>Мария.</i> Хотелось бы получить ответ на вопрос: как справляться со своей растерянностью в ситуации, когда чувствуешь себя зачинщиком буллинга, и как объяснить тему ученику, который не понимает твой язык... <i>Ведущий.</i> Хорошо, спасибо. Теперь я попрошу вас отсесть за круг. Напоминаю участникам, что обращаться к Марии будет нельзя до завершения обсуждения случая

Этап 3. Актуализация группового проживания трудного случая

Цель: погружение группы в переживание опыта, представленного в трудном случае участником; создание условий для возникновения эмпатического отклика у всех участников рассматриваемой ситуации.

Обзор

Участник, представляющий трудный случай, садится «за круг» и не участвует в дальнейшем обсуждении (возвращается только на этапе завершения работы группы). Задача ведущего – создать условия для погружения участников группы в свой опыт, свои переживания, которые возникают как отклик на представленный случай. Надо следить за невербальными реакциями участников. Слишком эмоционально яркие реакции говорят о небезопасности ситуации для участника – в этом случае, необходимо остановить работу группы и обсудить, что происходит. Участникам предлагается прислушаться к себе и сфокусироваться на: чувствах, которые возникали при рассказе о трудном случае; образах, метафорах, появившихся при рассказе; высказываниях, строчках из песен и др., возникших при рассказе о трудном случае. Данный этап довольно близок к практике фокусинга (Ю. Джендлин). Актуализация эмоционального «слоя» переживания необходима для более продуктивной работы мышления – осознания и рефлексии, на следующем этапе групповой работы, где будет происходить обсуждение случая.

Последовательность проведения этапа, реплики ведущего (примерный сценарий)

Ведущий. Прошу участников сесть поудобнее, если будет комфортно, прикрыть глаза и прислушаться к себе. Какие чувства, эмоции, телесные ощущения у вас возникли при представлении трудного случая? (Пауза 3 мин.) Те, кто готов, можете поделиться наблюдениями.

Участники делятся своим эмоциональным состоянием. Ведущий замечает или уточняет: на месте какого участника ситуации представляет себя говорящий. Если на месте участвующих в случае никто не представляет себя, ведущий должен обратить внимание группы на это.

Ведущий. Просто обращаю ваше внимание, что на месте учеников класса себя не представил никто из нас.

Теперь я попрошу вас снова погрузиться в себя и прислушаться к тому, какие метафоры, образы у вас возникают в связи со случаем?

Участники высказываются, желательно побуждать высказаться всех. Если участник отказывается говорить или говорит, что ничего не может представить, надо заметить это. Если таких участников в группе много, обратить на это внимание группы.

Ведущий. *И в последний раз я прошу вас обратиться к вашим собственным переживаниям: какие фразы, слова, строчки из песен у вас возникают, когда вы думаете о представленном случае?*

Желательно побуждать всех участников высказаться, но не следует настаивать, если участник отказывается.

Этап 4. Обсуждения трудного случая

Цель: интерпретация ситуации, анализ важных признаков ситуации, собственных переживаний, собственного педагогического и личного опыта.

Обзор

Существует много разных «оптик» просмотра и анализа педагогической деятельности. Это могут быть и вопросы педагогической диагностики, проектирования и сценирования, и вопросы педагогического взаимодействия. В практике поликультурного образования можно выделить несколько типичных ситуаций, которые вызывают трудности у педагогов: (1) языковые трудности ученика, затрудняющие объяснение ему материала; (2) социально-психологические особенности взаимодействия – проблемы дисциплины, соблюдения принятых в коллективе правил взаимодействия; (3) специфические трудности в обучении, которые связаны с этапом культурной и социально-психологической адаптации ученика; (4) личностные трудности педагога (например, культурные предубеждения), его отношение к культурным различиям, которые затрудняют продуктивное педагогическое взаимодействие.

Для продуктивного «фокуса» работы руководителю необходимо выбрать ограниченную задачу и обсудить, через какие параметры можно получить наиболее точный результат. Здесь может быть нужна предварительная теоретическая концептуализация. Руководитель выделяет трудность и основной запрос, ориентируясь на выделенные типы трудностей, и фокусирует внимание участников на тех аспектах трудного случая, которые могут быть важны для последующего обсуждения.

1. Возможные аспекты при обсуждении трудных случаев, связанных с языковыми трудностями:

- особенности дидактической задачи;
- особенности языковых и предметных знаков, используемых в алгоритме решения предметных и учебных задач на уроке, специальные условия, необходимые ученику, не владеющему языком обучения;
- средства и условия индивидуализации обучения – специальные средства наглядности, компенсирующие задания, учитывающие преемственность программ обучения и пр.;
- возможности индивидуального подхода: оказание помощи в освоении учебного содержания как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников;
- культурные особенности отношения ученика к разным ситуациям взаимодействия.

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

2. *Возможные аспекты при обсуждении трудных случаев, связанных с социально-психологическими особенностями взаимодействия – проблемы дисциплины, соблюдения принятых в коллективе правил взаимодействия:*

- мотив нарушения дисциплины – избегание неудачи, привлечение внимания; стремление получить власть, контролировать ситуацию взаимодействия с учителем; месть взрослому – перенос чувства обиды в психологически более безопасную ситуацию, месть учителю за несправедливое, с точки зрения ученика, поведение по отношению к нему;
- ведущие потребности ученика – намерение получить признание, желание вернуть контроль над ситуацией, стремление к психологической безопасности, потребность в принятии и пр.;
- психологические особенности ученика, связанные с уровнем его обучаемости, реакцией на стресс адаптации, характеристикой личностного адаптационного ресурса;
- культурная специфика отношения к разным ситуациям взаимодействия, культурные синдромы и другие культурные особенности, важные в ситуации адаптации.

3. *Возможные аспекты при обсуждении случаев, связанных со специфическими трудностями в обучении и с этапом культурной и социально-психологической адаптации ученика:*

- возможная фаза адаптации ученика и особенности ее переживания;
- психологические особенности ученика, связанные с уровнем его обучаемости, реакцией на стресс адаптации, характеристикой личностного адаптационного ресурса;
- возможности индивидуального подхода: оказание помощи в освоении учебного содержания как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников;
- культурная специфика отношения к разным ситуациям взаимодействия, культурные синдромы и другие культурные особенности, важные в ситуации адаптации.

4. *Возможные аспекты при обсуждении трудных случаев, связанных с личностными трудностями педагога, его отношение к культурным различиям, которые затрудняют продуктивное педагогическое взаимодействие:*

- собственный эмоциональный отклик и телесные реакции, которые возникали (будут возникать) в процессе представления и обсуждения случая;
- мысли, образы, воспоминания, которые возникали в процессе представления случая;
- культурная специфика отношения к разным ситуациям взаимодействия, культурные синдромы и другие культурные особенности, важные в ситуации адаптации.

Участники возвращаются к списку признаков и пробуют описать факты, которые разворачивают содержание признаков. Например, признак «вовлеченности учеников в процесс»: участники обсуждения могут фиксировать уровень вовлеченности, факторы, повлиявшие на вовлеченность учеников, гипотезы, почему вовлеченность менялась в ходе урока и какие приемы были продуктивными для вовлечения, какие приемы можно было бы использовать еще (какие приемы обычно использует наблю-

дающий в аналогичных случаях). Очень важно на этом этапе не позволять участникам критиковать и обесценивать те приемы и методы работы, которые использовал автор урока. Важно заменять фразу: «это неправильно, не подходит», на фразу «в этом моменте я бы поступил иначе». Руководителю группы и помощнику важно обращать внимание участников на отказ от оценочных суждений.

Если будет необходимо посмотреть видео или послушать аудио еще раз, лучше всего это сделать в режиме стоп-кадра, когда видео останавливается по запросу участника или руководителя. Не стоит предлагать участнику, представляющему случай, делать остановку самостоятельно. Важно понимать, что у участника, демонстрирующего видео своего урока, может быть высокий уровень тревоги, тогда он будет делать остановки слишком часто, что не позволит погрузиться в эмоциональную атмосферу взаимодействия. Поэтому важно, чтобы руководитель оставил за собой право останавливать видео урока.

Последовательность проведения этапа, реплики ведущего (примерный сценарий)

Ведущий. Давайте подумаем теперь, как ваши чувства, образы и высказывания могут соотноситься с представленным трудным случаем?

Участники высказываются. Задача ведущего – быть модератором группового обсуждения: стимулировать участников высказываться, но отслеживать правила. Особенно важно предостеречь участников от оценок и обесценивания, не давать критиковать участника, представляющего случай, и друг друга.

Ведущий. Обратите внимание, к какому типу относится рассматриваемый случай и какие аспекты обсуждения могут быть важны. (Ведущий называет тип случая и проговаривает возможные аспекты анализа – см. выше). Как бы вы могли раскрыть какой-либо из этих аспектов?

При желании участник, представивший случай, может присоединиться к некоторым моментам обсуждения.

Ведущий продолжает модерировать обсуждение, побуждая участников занять активную позицию. Обращает внимание группы на негативные эмоциональные реакции или пассивность части группы, предлагая обсудить возможные причины таких реакций. Обсуждение заканчивается за 10 минут до завершающего этапа работы группы.

Ведущий. Обсуждение заканчиваем и переходим к завершению групповой работы.

Этап 4. Завершение работы группы

Цель: завершить работу группы, подвести итог обсуждения, создать памятки.

Обзор

Ведущий. Как бы вы ответили на запрос участника, представившего случай для обсуждения?

На этом этапе группа возвращается к психолого-педагогическому анализу ситуации на уроке и высказывает свои суждения, как бы можно было ответить на этот запрос. Важно, чтобы участник не вовлекался в обсуждение, а оставался «за кругом» обсуждения. Это необходимо для сохранения эмоциональной безопасности, а также для активизации группового мышления. Включение участника в работу приводит к тому, что другие участники группы вовлекаются в дискуссию относительно вер-

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

ности своих гипотез. Важно, чтобы у участников была возможность изложить свою гипотезу и аргументировать ее только на основании впечатлений, полученных на предыдущих этапах работы группы. В заключение слово предоставляется участнику, представившему случай. Если он отказывается от итогового комментария, настаивать нельзя. Далее руководитель благодарит группу, участника, представившего случай для разбора, и приглашенных экспертов за работу.

Работа группы завершается словами ведущего: *«Есть ли что-то, что вам важно сказать, прежде чем я завершу нашу работу? Если нет, то работа группы считается завершенной»*.

Ведущий сообщает участникам, что по результатам обсуждения трудного случая группа должна предложить обобщенный алгоритм решения подобных случаев и представить его в виде памятки. Если группа встречается с подобной задачей в первый раз, нужно предложить группе образец памятки.

Пример памятки

Три основных закона поведения (Кривцова, 2004)

1-й. Ученики выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах.

2-й. Любое поведение учеников подчинено общей цели – чувствовать себя принадлежащими к школьной жизни.

3-й. Нарушая дисциплину, ученик осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из четырех целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.

Школьный план действий

Составляя Школьный план действий – индивидуальную программу построения взаимоотношений с конкретным учеником, учитель фактически разрабатывает оптимальную стратегию и тактику общения с ним. При этом он решает последовательно пять задач, как бы делает пять «шагов».

Шаг № 1. Объективное описание поведения ребенка.

Шаг № 2. Понимание мотива «плохого» поведения.

Шаг № 3. Выбор техники педагогического вмешательства для экстренного прекращения «выходки» на уроке.

Шаг № 4. Разработка стратегии и тактики поддержки ученика для повышения его самоуважения.

Шаг № 5. Включение родителей и коллег-педагогов в реализацию конкретного ШПД.

Последовательность проведения этапа, реплики ведущего (примерный сценарий)

Ведущий. Как бы вы ответили на запрос участника, представившего случай для обсуждения?

Участники высказываются (исключая участника, представившего случай). Важно, чтобы они отвечали на тот запрос, который они запомнили, не нужно уточнять запрос, если участник его запомнил неточно.

Ведущий. Хочет ли участник, представлявший случай, дать обратную связь – что дало ему наше обсуждение, какие выводы он сделал для себя? Напоминаю, что группа может не отвечать полностью на запрос участника.

Высказывается участник, представивший случай.

Ведущий. Есть ли что-то что вам важно сказать, прежде чем я завершу нашу работу? Если нет, то работа группы считается завершенной. (Участники высказываются.) Большое спасибо группе за работу, спасибо участнику, который представил случай, считаем разбор случая завершенным. Для подведения итогов прошу составить памятку с основными правилами и алгоритмами поведения в других ситуациях подобного типа – запишите свои предложения на доске (флип-чарте).

Участники записывают последовательность шагов, обсуждают степень полноты памятки.

Ведущий. Давайте проведем итоговую обратную связь о работе нашей группы сегодня. С чем уходите, что для вас было важным сегодня?

Участники высказываются по кругу. Группа завершает работу.

Где научиться?

Существуют практики интервизорских групп школьных психологов. Также можно овладеть подобной практикой в ходе участия в методических объединениях ведущих педагогических вузов и институтов повышения квалификации.

Литература

1. Анализ урока. Типология, методика, диагностика / авт.-сост. Л.В. Голубева, Т.А. Чегодаева. – 2-е изд., стер. – Волгоград : [Учитель], 2008. – (В помощь администрации школы) – ISBN 978-5-7057-1063-8.
2. Арпентьева, М.Р. Проектирование в системе психологического анализа учебного занятия vs учебное занятие в системе проектирования // Моделирование и конструирование в образовательной среде : Сборник материалов III Всероссийской научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества, Москва, 18 апреля 2018 года / Под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, Н.Д. Дудиной, М.Н. Бученковой. – М.: ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2018. – С. 10–21.
3. Балинтовские группы и супервизия в подготовке специалистов, работающих с людьми: Учебное пособие. / Науч. ред. Эйдемиллер Э.Г. – СПб.: Санкт-Петербургская академия МВД России, 1998. – 83 с.
4. Бейзеров, В.И. 105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации. – М.: Флинта, 2014. – 571 с.
5. Козлова, И.Н. Психологический анализ и проектирование урока в условиях развивающего обучения в начальной школе : учеб.-метод. пособие по пед. психологии для работников школ и студентов педвузов / И.Н. Козлова; Департамент образования Вологодской обл., Вологодский ин-т развития образования. – Вологда : Департамент образования Вологодской обл., 2006. – 29 с. – ISBN 5-87590-203-5. – EDN QVGDAN.
6. Красавина, Т.В. Технология анализа урока как объект информационного образовательного пространства / Т.В. Красавина, Е.С. Лаврухина, И.Е. Малова // Ученые записки Брянского государственного университета. – 2021. – № 3(23). – С. 19–23.
7. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 2004. – С. 8–10.
8. Кулыгина, Л.С. Технология психолого-педагогического обоснования урока // Школа и производство. – 2013. – № 2. – С. 58–61.

2.2. Алгоритм разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей

9. Кучинская, Т.Ф. Психолого-педагогический анализ урока (занятия) в деятельности педагога / Т.Ф. Кучинская, А.Д. Воловик. – 3-е изд., доп. – Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2004. – 110 с. – ISBN 5-7091-0172-9.
10. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
11. Пинская, М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.
12. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике [Электронный ресурс]. – М.: ИОИ, 2015. – 200 с.
13. Руденко, И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов // Научный вектор Балкан. – 2021. – Т. 5. – № 2(12). – С. 15–20.
14. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 25–28.
15. Суровцова, Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе / Е.И. Суровцова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 184–188.
16. Тимошенко, Н.А. Использование кейс-метода обучения в системе повышения квалификации работников социальной сферы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 335–336.
17. Тороев Ы.Т., Син Е.Е. Методическая компетенция как элемент профессиональной подготовки будущего учителя // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2017. – № 5 (9). – С. 36–41.
18. Фтенакис В.Э. Со-конструирование: методико-дидактический подход без пассивных участников // Современное дошкольное образование. Теория и практика, 2015. – № 2. – С. 58–65.
19. Хуторской А.В. Анализ, самоанализ и рефлексия урока / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2016. – № 3. – С. 2. – EDN ZBNZPP.
20. Чуракова Р.Г. Технология и аспектный анализ современного урока в начальной школе [Текст] / Р.Г. Чуракова. М.: Академкнига / Учебник, 2011. – 112 с.
21. Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development / D.A. Kolb. Second Edition. Pearson FT Press, 2015. 416 p.
22. Pfeifer J., Jones J. "Reference Guide to Handbooks and Annuals". San Diego: University Associates, 1983.

2.3. Проведение обучающих семинаров для педагогов на основе модели DOPA

Н.В. Ткаченко, О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова

Необходимым условием успешности деятельности педагога в поликультурном классе и решения задач, связанных с содействием адаптации детей-мигрантов, является межкультурная компетентность, которую мы понимаем как «способность педагога взаимодействовать со учащимися таким образом, чтобы поддерживать тех, кто лингвистически, культурно, социально или иным образом отличается от самого учителя или друг от друга. Она помогает учителям преодолевать культурные, языковые и другие различия в классе и способствовать вовлечению инокультурных учащихся в учебный процесс» (Dimitrov, Hague, 2016). Важное место в структуре межкультурной компетентности занимают установки и особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением и поликультурностью. В ряде исследований показано, что специфика отношения к культурному разнообразию в образовательной среде оказывает значимое влияние на ощущение самоэффективности учителя в работе с учащимися-мигрантами, то есть уверенности педагога в своей способности успешно взаимодействовать с данной категорией детей (Horenczyk, Tatar, 2011; Horenczyk, Tatar, 2002; Horenczyk, Tatar, 2018). Решение практических задач, связанных с формированием межкультурной компетентности педагога, требует опоры на теоретическую модель, позволяющую проанализировать, как педагог воспринимает профессиональную деятельность в поликультурной среде, и по необходимости отрефлексировать непродуктивные установки.

Модель, позволяющая описать отношение учителей к культурно-диверсифицированной образовательной среде «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы», разработана Г. Горенчиком и М. Татаром (DOPA, Diversity in Organizations: Perceptions and Approache) (Gutentag, 2018, Gorenczuk, 2002). Авторы описывают варианты субъективных представлений педагогов о культурном разнообразии. Предполагается, что педагоги могут по-разному воспринимать культурные различия в образовательном процессе, что, в свою очередь, находит отражение в их профессиональной деятельности.

Означенная модель содержит четыре аналитические категории – варианты отношения к культурным различиям: ценный ресурс, проблема, вызов и безразличие.

Для их различения мы предлагаем использовать модель 2×2 (см. рис. на стр. 88)

1. Восприятие культурного разнообразия как **ценного ресурса** - это представление о разнообразии как о том, что следует поощрять, поддерживать и продвигать. Оно может проявляться в следующих аспектах: осознание преимуществ поликультурности образовательной среды; понимание ценности культурных различий; восприятие каждой культуры как источника уникальных ресурсов, значимых для образования; понимание того, что для успешной адаптации детей-мигрантов важно подчеркивать значимость культуры страны исхода.

Представление о ценности культурного разнообразия является сочетанием: 1 – высокой оценки его как ресурса и 2 – представления об отсутствии (или незначительности / небольшом количестве) проблем, которые оно несет.

2.3. Проведение обучающих семинаров для педагогов на основе модели ДОРА

Выбор зависит от ответа на два вопроса –

1. Культурные различия – это проблема?

2. Культурные различия – это ресурс?



Рис. Модель «ДОРА»

2. Восприятие культурного разнообразия как **проблемы**, трудности, которая нуждается в преодолении означает, что педагог фокусируется на трудностях, с которыми сталкивается система образования и все участники образовательного процесса при решении проблем, связанных с разнообразием. Этот вариант отношения к культурным различиям может включать ощущение фрустрации и разочарования (вплоть до эмоционального опустошения), связанные с неэффективностью работы и недостатком поддержки от коллег и родителей; стремление немедленно преодолеть определенные трудности, совладание с которыми требует времени (например, языковой барьер); возмущение и обиду, связанные с возможностью/необходимостью выделения дополнительных ресурсов для адаптации инуюльтурных детей, а также уверенность, что адаптация детей-мигрантов крайне затруднительна или невозможна, особенно если не наблюдаются активные действия со стороны их родителей.

Представление о культурном разнообразии как о проблеме является сочетанием: 1 – высокой оценки его как ресурса и 2 – представления о наличии трудностей, которые оно несет.

3. Восприятие культурного разнообразия как **вызова** означает, что педагоги понимают пользу культурного разнообразия для образовательной среды, однако видят в нем также определенные риски, требующие приложения усилий и ресурсов. Отношение к различиям как к вызову может проявляться в следующих аспектах: понимание

возможных стратегий разрешения трудностей, связанных с адаптацией инокультурных детей; осознание уникальных возможностях данной ситуации, например для развития педагогических умений и навыков; понимание того, как трудности, связанные с культурным разнообразием, можно превратить в преимущества; наличие фрустрации и разочарования, связанных с работой с инокультурными детьми, в сочетании с ощущением определенного (пусть и недостаточного) уровня компетентности в данном вопросе и возможности улучшить ситуацию.

Представление о культурном разнообразии как о вызове является сочетанием: 1 – высокой оценки его как ресурса и 2 – представления о наличии трудностей, которые оно несет.

4. Безразличие к культурному разнообразию, восприятие его как неактуальной, отчасти мнимой, надуманной, не требующей специального внимания темы означает либо полное игнорирование тематики культурных различий в образовательной среде, либо избегание каких-либо действий, с ними связанных. Оно может проявляться в следующих аспектах: пренебрежение культурными различиями («это все не так важно, как успешность в учебе», «выучит язык и станет как все»); представление о том, что сходства между участниками образовательного процесса оказывают существенно большее влияние, чем различия (например, «дети всегда дети»); культурный дальтонизм – представление о том, что позитивные отношения между учащимися, принадлежащим к разным культурным группам, нужно строить преимущественно путем игнорирования культурных различий.

Безразличное отношение к культурному разнообразию является сочетанием: 1 – низкой оценки его как ресурса и 2 – представления об отсутствии (или незначительности / небольшом количестве) трудностей, которые оно несет.

Сильные стороны практики

ДОПА-модель может быть использована для решения разных задач:

- как удобный инструмент самодиагностики, позволяющий педагогам оценить, к какому типу представлений о культурных различиях они относятся;
- в качестве теоретической рамки, позволяющей объяснить психологическую природу тех или иных реакций педагогов в ответ на ситуации, связанные с обучением детей-мигрантов;
- как основа для организации проблемных дискуссий, интерактивных семинаров, круглых столов в рамках методобъединений.

Требования к проведению

Модель ДОПА может лечь в основу различных мероприятий. Ниже мы описываем требования к проведению *интерактивного семинара*.

Кто организует? Организатором может выступить любой из членов методического объединения, а также приглашенный специалист (например, специалист по межкультурной коммуникации, знакомый с содержанием модели ДОПА).

Время. Необходимое и достаточное время мероприятия – 2 академических часа (1 ч. 30 мин.) Мероприятие можно заранее внести в календарно-тематический план.

2.3. Проведение обучающих семинаров для педагогов на основе модели ДОПА

Место. Для проведения дискуссии не требуется специальный класс или аудитория, однако надо предусмотреть возможность группировать столы и стулья для работы в микрогруппах, с одной стороны, и выделить пространство для свободного перемещения участников – с другой.

Необходимые материалы. Понадобятся компьютер, проектор, экран, листы бумаги А4, маркеры, стулья по количеству участников и несколько парт/столов. Если позволит время, можно организовать кофе-брейк (кофе, чай, печенье, конфеты).

Предварительная организационная подготовка. Для оптимального проведения мероприятия необходимо заранее учесть несколько факторов:

- найти ведущего мероприятие;
- оповестить участников о теме с краткой аннотацией, месте и времени проведения мероприятия за неделю, а затем – накануне. Для лучшего контроля посещения удобно создать регистрационную форму, которая позволит в случае необходимости персонально напомнить участникам о мероприятии;
- продумать формат резолюции: например, материал, который уйдет в методические разработки, памятку, словарик и пр.

Где научиться?

Содержание модели ДОПА изложено в трудах Horenczyk и Tatar: «Отношение учителей к мультикультурализму в контексте восприятия школьной культуры» (Horenczyk, Tatar, 2002); «Организационные взгляды школ на разнообразие: восприятия и подходы» (Horenczyk, Tatar, 2011); «Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях» (Хухлаев, Ткаченко, 2021).

В примере, приведенном выше, в основе проблемной дискуссии лежит специальный метод: мозговой штурм. Более подробно с данной методикой можно познакомиться, пройдя соответствующее обучение, например: <https://online.eastt.ru/brainstorming/>

Доказательность практики

Регламентированность. Методические материалы содержат четкие и выполнимые рекомендации по обеспечению качества работы специалистов, по процедурам отбора руководителей групповой работы в ходе реализации программы.

Обоснованность. Обоснованность практики обеспечивается практическими и теоретическими предпосылками, описанными в разделе «Описание модели отношения учителей к культурному разнообразию».

Результативность. Эффективность модели ДОПА была подтверждена исследованиями на израильской (Horenczyk, Tatar, 2011; Horenczyk, Tatar, 2002; Horenczyk, Tatar, 2018) и российской (Хухлаев, Ткаченко, 2021) выборке учителей.

Проведение мероприятий с опорой на модель ДОПА с применением метода мозгового штурма также является результативным. Эффективность мозгового штурма доказана многолетними исследованиями (Стариков, 2011; Lamm etc., 1973).

Руководство по проведению интерактивного семинара на основе модели ДОПА

Обучающий семинар, построенный на модели ДОПА, включает следующие элементы:

- упражнение, направленное на рефлекссию собственного отношения к культурному разнообразию,

- знакомство с моделью DOPA,
- критическое осмысление различных вариантов отношения к культурному разнообразию,
- проектирование использования материала семинара в личном опыте.

Ведущий заранее готовит квадратики четырех различных цветов, соответствующих четырем вариантам отношения к культурному разнообразию. Затем ведущий предлагает участникам встать в линию, причем один полюс этой линии соответствует согласию, а другой – несогласию. Далее ведущий в случайном порядке озвучивает утверждения, характеризующие различные варианты отношения к разнообразию (например, «Лучше меньше говорить о культурных различиях, это поможет детям адаптироваться», «Работая с детьми-мигрантами, я учусь новому» и т.д.) Ведущий предлагает участникам занять место на линии, отражающее степень его согласия/несогласия к данным утверждениями, и просит двух-трех желающих объяснить свою позицию. Затем согласным ведущий выдает квадратики соответствующего цвета.

Затем ведущий знакомит участников с моделью DOPA и предлагает посмотреть, какие квадратики кому достались. Ведущий рассказывает, какому варианту отношения к культурным различиям соответствует каждый квадратик. Если у педагога не имеется одного выраженного варианта, это необходимо нормализовать, подчеркнув, что каждый учитель может иметь различные, в том и амбивалентные установки по отношению к культурным различиям. Важно акцентировать, что это не оценка, а самоанализ, верных или неверных вариантов не предполагается.

Ниже приводится возможный вариант утверждений и их соответствие основным видам восприятия культурных различий

- Детям важно и ценно изучать информацию о культурах других детей, которые учатся с ними в одном классе *ресурс*
- Учитель не может адаптировать детей мигрантов, это задача государства *проблема*
- Работа с детьми мигрантами требует от учителя особых усилий и постоянного внимания *вызов*
- Среди детей мигрантов много талантливых и умных ребят *ресурс*
- Дети - мигранты такие же как все остальные дети *безразличие*
- Для учителя обучение ребенка - мигранта - это набор профессиональных задач, которые необходимо решить *вызов*
- Школа – это такое учреждение, где нет места культурным особенностям *проблема*
- Если ко всем детям в классе относиться хорошо, никаких проблем не будет *безразличие*

На следующем этапе участники делятся на группы. В зависимости от наличия времени и количества участников возможно деление на 2, 3 или 4 группы. Оптимально разделить участников на 4 группы, в соответствии с вариантами отношения к культурным различиям. Если групп меньше, возможно выделить те варианты, которые в наибольшей степени представлены в данной группе педагогов. Далее каждая группа должна подготовить список аргументов, защищающих и обосновывающих справедливость каждого варианта отношений к культурным различиям. Мы рекомендуем в режиме мозгового штурма составить 15-20 аргументов, а затем выделить 2-3 основных.

2.3. Проведение обучающих семинаров для педагогов на основе модели DORA

Далее происходит обмен утверждениями: каждая группа последовательно представляет один аргумент, а остальные ей возражают, при этом можно воспользоваться как заготовленными аргументами, так и спонтанно высказать вновь возникшую идею.

На завершающем этапе проходит обсуждение полученного опыта и проектирование, как участники могут воспользоваться полученными знаниями в профессиональной деятельности.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173–195. DOI:10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.
2. Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Космидис Е.А., Опарин Д.А. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмоскovie // Демографическое обозрение. 2017. – Т. 4 – № 4. – С. 80–109. DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529.
3. Егорова Н.М. Исследование взаимосвязи межгрупповой адаптации и уровня этнической идентичности и толерантности в поликультурной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. – № 1. – С. 135–140.
4. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. – № 2 (346). – С. 80–91.
5. Ильина Т.Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2018. – 22 с.
6. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль: ЯрГУ, 1997. – 100 с.
7. Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е. Риски межнациональной конфликтности в образовательных учреждениях Москвы // Социальная психология и общество. 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 115–126.
8. Самохвалова И.Г. Характеристика трудных педагогических ситуаций как психологическая проблема // Актуальные проблемы развития личности: сб. науч. тр. / под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казеевой. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 129–139.
9. Стариков П.А. Пиковые переживания и технологии творчества: учебное пособие. Красноярск: филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права» в г. Красноярске, 2011. – 92 с. – ISBN 978-5-904314-42-2.
10. Хухлаев О.Е., Ткаченко Н.В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. – Т. 10. – вып. 1(37). – С. 33–44.
11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215.
12. Ereş F. Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? // International Education Studies. 2016. Vol. 9, № 7. P. 64–71. DOI:10.5539/ies.v9n7p64
13. Dimitrov N., Haque A. Intercultural Teaching Competence in the Disciplines. In Pérez, G. M. G. & Rojas-Primus, C. (Eds.) *Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education*. 2016. (pp. 89-119). IGI Global: Hershey, PA. <https://ir.lib.uwo.ca/ctlibpub/16/>
14. Gutentag T., Horenczyk G., Tatar M. Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity Related Burnout and Self-Efficacy // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69, iss. 4. P. 408–419. DOI:10.1177/0022487117714244.

15. Horenczyk G., Tatar M. Schools' organizational views of diversity: Perceptions and approaches // *Hyphenated selves : Immigrant identities within education contexts* / Ed. S. Vandeyar. Amsterdam, The Netherland: Unisa Press, 2011. P. 131–148.
16. Horenczyk G., Tatar M. Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture // *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol. 18, iss. 4. P. 435–445. DOI:10.1016/S0742-051X(02)00008-2.
17. Lamm, Helmut; Trommsdorff, Gisela (1973). "Group versus individual performance on tasks requiring ideational proficiency (brainstorming): A review" (PDF). *European Journal of Social Psychology*. 3 (4): 36–388. DOI:10.1002/ejsp.2420030402.
18. Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G. Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers // *European Journal of Psychology of Education*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 247–255. DOI:10.1007/s10212-010-0044-3.
19. Wilson-Daily A. E., Kemmelmeier M., Prats J. Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multilevel analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity // *International Journal of Intercultural Relations*. 2018. Vol. 64. P. 12–28. DOI:10.1016/j.ijintrel.2018.03.002.

РАЗДЕЛ 3.

Работа педагога с родителями-иностранцами гражданами

3.1. Приветственный семинар для родителей

М.Ю. Чибисова

Общее описание

Приветственные семинары для родителей – иностранных граждан представляют собой групповые мероприятия ознакомительного и просветительского характера. Они проводятся в образовательном учреждении в начале учебного года и закладывают фундамент для дальнейшего сотрудничества с родителями.

Приветственные семинары могут проводиться как для родителей всей образовательной организации, так и для отдельной ступени обучения или для родителей отдельного класса.

Цели семинара:

- содействовать формированию контакта и доверия во взаимодействии с родителями – иностранными гражданами;
- повышать осведомленность родителей – иностранных граждан в области норм и требований образовательной организации.

Сильные стороны практики

Приветственные семинары позволяют решить множество психолого-педагогических задач в рамках относительно непродолжительного по времени мероприятия.

Проведение приветственных семинаров позволяет образовательной организации централизованно начать работу по ознакомлению родителей – иностранных граждан с нормами и ценностями российского образовательного пространства, в то же время демонстрируя открытость к общению и уважительное отношение к культурному разнообразию. Формат приветственного семинара показывает школу как дружелюбное и безопасное пространство, что крайне важно для родителей с миграционным опытом.

Также в рамках приветственных семинаров происходит личное знакомство родителей-мигрантов с педагогическими работниками и администрацией школы, что в дальнейшем может стать основой для формирования конструктивных рабочих отношений.

Требования к проведению

Проведение приветственных семинаров требует значительной подготовительной работы, которая подробно описана ниже.

Доказательность практики

Приветственные семинары для родителей – иностранных граждан являются очень распространенной практикой в мировом образовательном пространстве. Неоднократно отмечалось, что приветствие, установление контактов и вовлечение родителей-мигрантов в школьную жизнь является ключевым этапом в выстраивании сотрудничества между школой и родителями-иностранцами (Greenberg Motamedi et al, 2021). Показано, что установление контакта между семьями учащихся-мигрантов и педагогами становится основой вовлечения родителей в школьную жизнь, что, в свою очередь, способствует росту учебной успеваемости и более успешной социализации учащихся (Dryden-Peterson, 2018; Niehaus & Adelson, 2014).

3.1. Приветственный семинар для родителей

Мануал по проведению

Продолжительность семинара: 1–1,5 часа.

На семинар приглашаются ВСЕ родители вновь поступивших учащихся. Не следует противопоставлять родителей – иностранных граждан и выделять их в отдельную группу, но следует продемонстрировать заинтересованность школы в поддержке культурного разнообразия.

Подготовительный этап

Необходимо подготовить видеоролик или презентацию (5–7 слайдов) с рассказом о школе. Для иллюстрации – использовать видеозаписи и фотографии детей различной этнокультурной принадлежности.

Следует подготовить краткий информационный буклет с основной информацией. Буклет может включать:

- ФИО и контакты (электронная почта, рабочий телефон) представителя школьной администрации, классного руководителя, педагогов;
- ФИО и контакты представителей родительского комитета (по возможности стоит указать контакты членов родительского комитета, которые сами являются иностранными гражданами или имеют опыт миграции);
- основную информацию: расписание звонков, каникул, важные школьные даты;
- ключевые правила и требования школы.

После приветственного семинара буклет следует разослать родителям по электронной почте или в мессенджеры, нужно также сделать некоторое количество бумажных вариантов.

Необходимо пригласить родителей на приветственный семинар. Это можно сделать общей рассылкой через мессенджер или электронную почту, также целесообразно лично пригласить родителей-мигрантов (позвонить или пригласить при встрече).

Примерный текст приглашения может быть таким:

«Уважаемые родители!

Ваши дети начинают учиться в нашей школе. Мы надеемся, что вашим детям будет у нас интересно и комфортно! Мы приглашаем вас познакомиться со школой и педагогами. Приветственный семинар состоится ...»

При входе в школу родителей встречают педагоги или учащиеся и провожают их до помещения, где будет проходить семинар. Целесообразно в число встречающих включить учащихся – иностранных граждан.

Около помещения, где будет проходить семинар, нужно разместить два листа бумаги для флип-чарта. На первом написано: «Как зовут вашего ребенка?» Около этого листа находится педагог, который просит родителей написать имена их детей. Заранее можно написать несколько имен, отражающих разную этническую принадлежность (Маша, Наргиз, Казбек и др.).

На втором листе написано: «Что больше всего любит ваш ребенок?»

Лист разделен на четыре части, озаглавленные: «Творчество», «Спорт», «Общение», «Гаджеты и IT». Около этого листа также находится педагог, который предлагает родителям отметить галочкой или приклеить стикер в соответствующую часть листа.

План проведения семинара

Ведущий (педагог-психолог или педагог-организатор) приветствует родителей, представляется и благодарит их за то, что они пришли. Затем ведущий комментирует итоги заполнения опросных листов: называет несколько имен из написанных роди-

телями («У нас будут учиться три Насти, четыре Данилы, два Адилета») и оглашает итоги подсчета ответов на второй вопрос («Примерно поровну наши дети любят спорт и гаджеты...»).

Затем ведущий передает слово представителю администрации, с которым родители будут взаимодействовать. Представитель администрации кратко рассказывает о школе и показывает видеоролик или презентацию о школе. Затем необходимо объяснить, к кому из представителей администрации или сотрудников школы по каким вопросам обращаться.

Следующим выступает член родительского комитета (по возможности следует пригласить двух представителей, один из которых является иностранным гражданином). Он(а) кратко рассказывает о деятельности родительского комитета и о том, как принять в ней участие.

Ведущий и представитель администрации представляют информационный буклет и комментируют, какая информация там представлена и как родители его получают.

После этого родители делятся на несколько групп и под руководством педагогов идут на экскурсию по школе, где посещают столовую, библиотеку, спортивный зал и др. Если нет возможности провести экскурсию, нужно подготовить видео.

По завершении экскурсии родители снова собираются вместе. Если время позволяет, администрация, педагоги и представители родительского комитета могут провести индивидуальные беседы. В этом случае ведущий объявляет и показывает на слайде, в каких кабинетах сейчас будут находиться специалисты.

Если такой вариант представляется нецелесообразным, родителей еще раз благодарят за участие, раздают стикеры и просят написать короткие пожелания для детей. Затем из этих пожеланий оформляется плакат, который вывешивают на всеобщее обозрение.

3.2. Неформальные родительские собрания

М.Ю. Чибисова

Общее описание

Неформальное родительское собрание («родительское кафе») предполагает возможность спонтанного общения между родителями, а также родителей с педагогами. Такое собрание предусматривает два этапа. Первый этап – формализованная часть: выступление педагогов или представителей администрации, второй этап предполагает свободное общение родителей во время чаепития или фуршета. Задача педагогов – способствовать общению родителей во время неформальной части собрания. Такой формат дает возможность установить контакты и задать вопросы педагогу в эмоционально безопасной обстановке.

Цели собрания:

- содействовать формированию контакта и доверия во взаимодействии с родителями – иностранными гражданами;
- повышать осведомленность родителей – иностранных граждан в области норм и требований образовательной организации.

Сильные стороны практики

Для родителей – иностранных граждан большое значение имеет личный контакт с педагогами. Однако в силу загруженности как педагогов, так и родителей, а также под влиянием опасений или тревоги родителей организовать подобное общение в повседневной жизни может быть затруднительно. «Родительское кафе» обеспечивает подобное общения, предоставляя возможность установления и укрепления личных контактов.

«Родительское кафе» также способствует общению между родителями – мигрантами и родителями, представляющими принимающую культуру.

Требования к проведению

Необходимо организовать пространство для неформального общения, по возможности с чаем и небольшим угощением.

Оптимальный вариант размещения в пространстве – фуршет, причем важно расставить столики с чашками и угощением в разных местах, чтобы педагоги и родители имели возможность общаться, не беспокоя друг друга.

Доказательность практики

«Родительские кафе» для родителей – иностранных граждан являются крайне распространенной практикой в мировом образовательном пространстве

Мануал по проведению

Продолжительность собрания 1,5–2 часа, оптимальное количество участников – 25–30 человек.

Подготовка к «родительскому кафе» предполагает решение следующих задач:

1. Планирование первой части собрания продолжительностью 25–30 минут. Эта часть имеет информационно-просветительский характер. Возможно организовать выступление представителей администрации, психолога, педагогов-предметников, просмотр фильма о школе и пр.

2. Планирование неформальной части собрания. Необходимо, во-первых, пригласить педагогов, работающих в классе (предметников, педагогов РКИ, психолога и др.). Во-вторых, необходимо подготовить пространство, решить вопросы с напитками и угощением.
3. Приглашение родителей. Необходимо предупредить родителей о формате собрания. Возможно, родителей-мигрантов потребуется мотивировать дополнительно, объяснив им, что подобный формат даст им возможность пообщаться со педагогами ребенка.

При переходе к неформальной части важно объяснить родителям, что будет происходить: педагоги и специалисты разойдутся по помещению класса и присядут за столики, а родители могут подойти к любому из них и за чашкой чая задать интересующие их вопросы. Родители могут перемещаться между столиками в любом порядке, а могут вообще посидеть и поговорить за отдельным столиком. Педагогам и специалистам необходимо представиться. Важно обозначить регламент, чтобы родители не засиживались у одного педагога. Минут за 10 до конца собрания можно позвонить в колокольчик.

Необходимо предупредить педагогов, чтобы они проявляли активность и сами инициировали беседу с родителями-мигрантами, если те стесняются подойти. Также можно назначить кого-то из специалистов организатором, чтобы он подбадривал родителей, содействовал их общению со специалистами или, по необходимости, выступал модератором.

Для такого собрания возможно подготовить иллюстративный материал, рассказывающий о школе или классе, в формате стенгазеты или видео. Также позитивный настрой создает демонстрация достижений детей, в том числе несовершеннолетних иностранных граждан. Родительское собрание для родителей – иностранных граждан может включать практикum по работе с электронными приложениями.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке родителей (Nобщ=66) в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан) и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959). Для оценки использовалась анкета обратной связи. Был выявлен достоверно высокий уровень реакции участников в ответ на пройденную практику ($m=4,7$; $p<0,05$). Неформальное родительское собрание было отмечено как полезное, познавательное, увлекательное и интересное мероприятие. Кроме того, участие в нем заставило родителей задуматься. Таким образом, неформальное родительское собрание можно рассматривать как практику, обладающую доказанной эффективностью в работе с родителями – иностранными гражданами.

Литература

1. Dryden-Peterson, S. (2018). Family-school relationships in immigrant children's well-being: The intersection of demographics and school culture in the experiences of black African immigrants in the United States. *Race, Ethnicity, and Education*, 21(4), 486–502. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175004>. P. 487.

3.2. Неформальные родительские собрания

2. Greenberg Motamedi, J., Porter L., Taylor S., Leong M., Martinez-Wenzl M., & Serrano D. (2021). Welcoming, registering, and supporting newcomer students: A toolkit for educators of immigrant and refugee students in secondary schools (REL 2021–064). U.S . Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
3. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// Journal of the American Society of trainings directors, 13, 21–26.1959.
4. Niehaus K., & Adelson J.L. (2014) . School support, parental involvement, and academic and social-emotional outcomes for English language learners. American Educational Research Journal, 51(4), 810–844. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1033166>.

РАЗДЕЛ 4.

Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова

4.1.1. Общее описание инструментария

Межкультурный тренинг – это тренинг, дающий участникам знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное функционирование в иной культуре (Kohls & Knight, 1999). Существуют разнообразные подходы к формированию содержания межкультурного тренинга, они хорошо представлены в обзоре И.Я. Лейбман и М.В. Корниловой (2013), с которым мы убедительно рекомендуем ознакомиться перед использованием данной части инструментария.

Несколько важных комментариев по поводу вышеприведенного определения.

Во-первых, «в иной культуре» предполагает коммуникацию с представителями иной культуры, с необходимостью которой сталкиваются как мигранты, так и представители принимающего общества. Межкультурный тренинг предназначен для всех учащихся класса, а не только для мигрантов.

Во-вторых, проведение межкультурного тренинга возможно в различных по этнокультурному составу классах: как в классах со значительной долей несовершеннолетних иностранных граждан, так и в классах, где подавляющее большинство учащихся – граждане РФ. Если в конкретном классе отсутствуют мигранты, но в образовательной организации они имеются, проведение межкультурного тренинга в таком классе также может быть целесообразно.

В-третьих, успешный межкультурный тренинг требует от участников достаточного высокого уровня рефлексии. Поэтому он может проводиться только с учащимися средней и старшей школы. Мы рекомендуем начинать проводить межкультурный тренинг не ранее седьмого класса. Для учащихся младшего возраста следует использовать другие активности, предназначенные для развития навыков межкультурного общения (проекты, коллаборативные технологии и пр.).

Основная цель межкультурного тренинга – помочь участникам осознать следующее: люди живут в соответствии с правилами своей родной культуры; что нормально для одной культуры, может быть не нормально для другой; общение в поликультурной среде требует понимания этого факта и выработки таких поведенческих моделей, которые позволяют успешно общаться, принимая в расчет различные культурные нормы. При обсуждении культурных различий необходимо не ограничиваться исключительно эксплицитной культурой (поведением и социальными практиками), но и обсудить имплицитную культуру (различия в понимании норм и ценностей).

В рамках межкультурного тренинга, проводимого в школе, необязательно знакомить учащихся с нормами культуры, к которой принадлежат обучающиеся в данной образовательной организации иностранные граждане. Достаточно в целом поставить проблему культурных различий. Однако, если в ходе обсуждения упражнений учащиеся приводят примеры, опираясь на нормы культуры страны исхода, подобная дискуссия может быть целесообразна.

В отечественной образовательной традиции хорошо известны тренинги толерантности. Разработчик ряда подобных тренингов Г.У. Солдатов трактует толерантность следующим образом: «Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно вза-

имодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром... наша позиция – это формирование толерантности в пределах всего диапазона психологической устойчивости, начиная от нервно-психической устойчивости и заканчивая устойчивостью к этнокультурным, социальным, мировоззренческим и другим различиям» («Искусство жить с непохожими людьми», 2009, с. 10–11).

Признавая всю значимость подобных задач и понимая, что толерантность как личностная характеристика играет важную роль в межкультурной коммуникации, тем не менее подчеркнем, что для решения задач, связанных с обеспечением языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, приоритетное значение имеет именно межкультурный тренинг, направленный на решение более локальных задач и в большей степени сфокусированный на развитии знаний и умений, ключевых для взаимодействия в поликультурном классе. Если временные и кадровые ресурсы позволяют, безусловно, в образовательной организации может быть проведен тренинг толерантности.

В данном параграфе представлены описания активностей (упражнений) для межкультурного тренинга в образовательной среде. Они организованы согласно составляющим межкультурного тренинга, предложенным К. Берардо и Д. Деардорф (*Building Cultural Competence...*, 2021) и модифицированы авторами для использования в работе с поликультурным классом.

Мы выделяем 3 задачи межкультурного тренинга и, соответственно, 3 группы тематических активностей (упражнений).

1. Понимание культурных различий и ценностей культуры.
2. Осознание идентичности.
3. Успешная межкультурная коммуникация.

Раскроем каждую из данных задач подробнее.

Тематические активности 1. Понимание культурных различий и ценностей культуры. Это базовая задача межкультурного тренинга (см. параграф 4.1.2.). В результате ее решения участники тренинга должны понять, что культурные нормы и правила оказывают существенное влияние на поведение человека в различных социальных ситуациях. Следует подчеркнуть, что это не просто теоретическое знание о существовании разных культур. Это глубокое понимание, которое лежит в основе формирования навыков, т.е. тесно связано с повседневным поведением.

Активности данной группы предполагают упражнения, проблематизирующие тему культурных различий.

Тематические активности 2. Осознание идентичности. Понимание собственной этнической и культурной идентичности – ключевая предпосылка успешного межкультурного взаимодействия (см. параграф 4.1.3.). В процессе решения улучшается понимание самого себя и стимулируется осознание своей идентичности. Это крайне важно для подростков, когда формирование идентичности является одной из ведущих задач взросления. В процессе решения данной задачи ведущий может использовать материалы из тренингов самопознания, самовыражения и пр.

Активности данной группы включают в себя упражнения, направленные на самоисследование и самораскрытие.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

Тематические активности 3. Успешная межкультурная коммуникация (см. параграф 4.1.4.). Эта задача предполагает формирование у участников навыков общения в мультикультурной среде. Здесь рекомендуется использовать упражнения, нацеленные на выработку навыков успешной коммуникации в различных межкультурных ситуациях (в первую очередь в процессе взаимодействия с инокультурными сверстниками). Основным инструментом, который используется для решения данной задачи, игры-симуляции. Симуляции – это игры, в которых конструируется ситуация «встречи двух культур», в каждой из которых приняты свои правила поведения.

Цель игр-симуляций – «...получение участниками опыта принадлежности к воображаемой культуре, нормы, ценности и модели поведения которой, как правило, отличны от родной культуры участников. Задачей подобных практик является попытка привести обучающихся к пониманию, что не все их нормы универсальны, дать возможность потренироваться адекватно реагировать на новые, «иные» модели поведения в безопасной атмосфере тренинга» (Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., 2004.)

Помимо содержательных активностей, в межкультурном тренинге могут также использоваться вводные упражнения (см. параграф 4.1.5.), актуализирующие проблематику культурных различий и повышающие работоспособность группы, и завершающие упражнения, позволяющие закончить тренинг на позитивной ноте. Они приводятся в отдельном разделе.

При планировании межкультурного тренинга необходимо учитывать, что, как в любом методе активного социально-психологического обучения, ключевую роль играет не столько само упражнение, сколько следующее за ним обсуждение. Не следует стремиться провести как можно больше упражнений, но необходимо тщательно продумать вопросы для обсуждения и уделить им достаточно внимания и времени.

Межкультурный тренинг организуется и проводится в соответствии с общими правилами тренинга в плане количества участников, групповых правил и др. Более подробно о них можно прочитать в работах И.В. Вачкова.

Программа межкультурного тренинга строится следующим образом.

Если планируется краткосрочный тренинг, продолжительностью 1,5–2 астрономических часа, программа может иметь следующий вид:

- Вводное упражнение
- Активность, направленная на понимание культурных различий.
- Активность, направленная на формирование навыков успешной межкультурной коммуникации.
- Завершающее упражнение.

Например:

- Игра «Найди пару»
- Упражнение «Артефакт» с последующим обсуждением
- Игра «Гость» с последующим обсуждением.
- Игра «Домино».

Если предполагается тренинг продолжительностью 3–4 астрономических часа, в программу целесообразно включить упражнения всех трех групп, и она имеет приблизительно следующий вид:

- Вводное упражнение.
- Активность, направленная на понимание культурных различий.

- Активность, направленная на осознание идентичности.
- Активность, направленная на формирование навыков успешной межкультурной коммуникации.
- Завершающее упражнение.

Например:

- Упражнение «Встреча земляков».
- Упражнение «Коллаж» с последующим обсуждением.
- Упражнение «Кто Я? Кто Мы?» с последующим обсуждением.
- Игра «Мост» с последующим обсуждением.
- Игра «Все, некоторые, только я».

Возможно проведение межкультурного тренинга, включающего несколько отдельных занятий. В этом случае целесообразно провести как минимум три занятия: первое занятие посвятить культурным различиям, второе – осознанию идентичности и третье – межкультурной коммуникации.

Далее в инструментарии представлено некоторое количество активностей/упражнений, отсутствующих в программах межкультурных тренингов, материалы которых находятся в открытом доступе в интернете (описаны в соответствующем разделе методических рекомендаций¹). Описание структурировано согласно заявленным выше задачам межкультурного тренинга.

Проверка эффективности данной практики была осуществлена на выборке обучающихся (Nобщ=358) в рамках реализации Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00038-23-01 от 08.02.2023 г. «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)» и опиралась на схему Киркпатрика (Kirkpatrick, 1959):

- Уровень реакции участников: был выявлен достоверно высокий уровень реакции участников по итогам тренинга ($m=4,7$; $p<0,05$) (прохождение тренинга было отмечено как полезное, познавательное, увлекательное и интересное мероприятие).
- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики было отмечено значимое повышения уровня психологического благополучия (Рисуночная диагностика психологического благополучия: от 3,44 к 3,60 $p<0,01$; Шкала психологического благополучия Уорик-Эдинбург от 52,20 до 56,21 $p<0,05$; Шкала удовлетворённости жизнью школьника от 117,08 до 125,05 $p<0,01$) и культурной адаптации (Детский опросник аккультурационного стресса от 21,00 к 15,26 $p<0,05$).

¹ Параграф 4.2.1. Психологические тренинги в поликультурном классе.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

4.1.2. Тематические активности 1.

Понимание культурных различий и ценностей культуры

«Открытки»

Источник: разработка М.Ю. Чибисовой

Необходимы следующие *материалы*: набор открыток или картинок с различными изображениями (пейзажи, открытки с изображением городов, стран, людей и пр.).

В зависимости от количества участников его можно проводить фронтально или в малых группах. Если упражнение проводится фронтально, ведущий раскладывает открытки в произвольном порядке на столе. Если в группах – каждой группе надо предоставить свой набор открыток.

Инструкция для участников

Вариант 1. *Перед вами – набор открыток. Выберите одну открытку, на которой изображено нечто, что вам кажется своим, родным, близким, и одну открытку, на которой изображено нечто, что вам кажется чужим, далеким или непонятным.*

Вариант 2. *Перед вами – набор открыток. Представьте себе, что с помощью этих открыток вам нужно оформить выставку, которая называется «На перекрестке культур». К сожалению, количество экспонатов ограничено, поэтому каждый из вас может выбрать не больше двух открыток.*

После того как все сделали свой выбор, ведущий просит участников показать друг другу, какие именно открытки они выбрали, и прокомментировать свой выбор, объяснить, почему выбраны именно эти картинки. Все выбранные открытки необходимо прикрепить на доску.

После завершения упражнения ведущий обращает внимание участников на открытки и спрашивает:

– *Как вы думаете, что общего в этих открытках? На какие различия мы с вами обратили внимание? Что из них можно отнести к культурным различиям?*

«Коллаж»

Источник: разработка М.Ю. Чибисовой, О.Е. Хухлаева

Материалы: цветные иллюстрированные журналы, ножницы (4–5 штук), клеящие карандаши (4–5 штук), картон формата А5 (половина альбомного листа).

Упражнение выполняется в группах или парах, в зависимости от количества участников.

Инструкция для участников

– *Представьте себе, что вы оформляете выставку под названием «Разные культуры – разные миры». Для этой выставки вам нужно сделать коллаж. В журналах вы можете найти картинки, фотографии или фразы, которые, с вашей точки зрения, подходят для оформления выставки. Их нужно вырезать и приклеить на картон, составив композицию.*

После того как все выполнили задание, каждая группа представляет и кратко комментирует свой коллаж. Готовые коллажи вывешиваются на доску.

Методический комментарий

Коллаж – упражнение, очень затратное по времени. Чтобы несколько сократить продолжительность работы, не нужно давать участникам слишком большой лист для коллажа, лучше ограничиться форматом А5.

«Дом»

Источник: *Blazinsek A., Kronegger S. Do you speak interculturally? A T-kit for intercultural dialogue. Ljubljana, 2008*

Ведущий делит участников на пары, которые получают лист бумаги формата А4 и один предмет для рисования (фломастер или мелок). Каждая пара должна в течение 5 минут нарисовать дом, в котором они хотели бы жить. Во время рисования оба партнера должны держать карандаш, а также им нельзя разговаривать. Ведущий следит за соблюдением регламента и напоминает о нем участникам, когда до завершения рисования остается одна минута. Когда работа закончена, все рисунки размещаются на доске или на стенде.

Вопросы для обсуждения:

– Как проходило рисование? Возникали ли какие-то сложности? Что получалось легче, а что – сложнее? Как вы справлялись с возникающими сложностями? Как вы думаете, почему в процессе рисования возникали трудности?

Во время обсуждения ведущему нужно подчеркнуть, что трудности возникали, потому что у каждого человека свое собственное представление об идеальном доме.

Участники могут сказать, что с этим заданием они справились легко, никаких сложностей не возникло. В этом случае ведущий спрашивает, почему было легко, и подводит участников к разговору о том, почему представления об идеальном доме оказались похожими (например, потому что оба партнера проживают в похожих условиях и принадлежат к одной культуре).

Ведущий может показать слайды, на которых изображены дома в различных странах и на разных континентах, и спросить: «Как вы думаете, какой идеальный дом нарисовали бы люди, живущие в этой стране?» Ведущий делает вывод, что восприятие идеального дома может определяться культурой, к которой человек принадлежит, причем это один из тех ее аспектов, который мы чаще всего не замечаем и о котором мы чаще всего не задумываемся.

«Артефакт»

Источник: *разработка М.Ю. Чибисовой*

Инструкция (в данном упражнении возможны два варианта)

1 – Вам предложили принять участие в составлении коллекции нового музея. В этом музее будут представлены экспонаты, отражающие связи человека со своей культурой и своим народом. Необходимо помнить, что в музей можно поместить только нечто материальное. Это значит, что в качестве артефактов не могут выступать духовные ценности (гостеприимство и пр.), природные объекты (река Волга, русский лес, морозы, сибирские просторы и т.д.), памятники архитектуры (Кремль, церковь др.).

2 – Представьте себе, что вы отправляетесь на международную конференцию, где будут участвовать представители различных народов и культур. Вам нужно привезти с собой предмет, отражающий вашу связь с вашей культурой и вашим народом. Необходимо помнить, что привезти можно только нечто материальное. Это значит, что в качестве артефактов не могут выступать духовные ценности (гостеприимство и пр.), природные объекты (река Волга, русский лес, морозы, сибир-

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

ские просторы и т.д.), памятники архитектуры (Кремль, церковь и др.). Предметов может быть несколько.

Возможны два варианта формулировки задания для участников.

Вариант 1:

– *Нарисуйте артефакт (предмет), который мог бы явиться экспонатом в таком музее и который отражал бы вашу связь с вашим народом и вашей культурой.*

Вариант 2:

– *Принесите (привезите) с собой такой предмет.* (Этот вариант может выступать в качестве домашнего задания и вводит участников в контекст мероприятия заблаговременно.)

Участники по очереди представляют свои предметы/рисунки и объясняют свой выбор. Затем ведущий предлагает участникам внимательно рассмотреть предметы или рисунки, предложенные другими, и объединиться с похожими в группы. Количество групп и человек в группе не регламентируется и принцип похожеści не оговаривается. Каждая группа должна сформулировать, чем похожи их предметы и по какому принципу они объединились. Ведущий записывает названия групп на флип-чарте.

Вопросы для обсуждения:

– *Какие чувства возникают, когда вы рисуете или показываете данные предметы? Были ли другие варианты и почему остановились именно на этом?*

«Пословицы»

Источник: неизвестен

Участники получают карточки с пословицами разных народов. Им предлагается вспомнить аналогичные пословицы, существующие в их собственной культуре.

Примеры:

- Две руки всегда сильнее одной (арм.)
- Если не любишь жару – выйди из кухни (амер.)
- Быстрая работа – позор для мастера (венг.)
- Людей делает одежда (нем.)
- Ленивой овце и своя шерсть тяжелой кажется (англ.)
- Бог не может быть везде одновременно – поэтому он создал матерей (евр.)
- Одной рукой узел не завяжешь (чув.)
- С родственниками поют и смеются, но не занимаются делами (нем.)
- Для одного цветка солнце не светит (чешск.)
- Девять бабок – ребенок калека (болг.)

Разбор артефактов культуры

Источник: авторская разработка О.Е. Хухлаева

Психолог выбирает артефакты культуры, с особенностями которой он хочет познакомить учащихся. Это должен быть артефакт, изучение которого интересно для школьников. Для младших детей это может быть мультфильм по народным сказкам, для старших – фильм, в котором отчетливо видны те или иные культурные особенности.

Так, например, для знакомства с культурами народов России хорошо использовать мультфильмы серии «Гора самоцветов».

В качестве артефакта может выступать все что угодно, главное, чтобы он отражал необходимые культурные различия и был интересен для участников.

Возможен вариант, когда ведущий сравнивает две культуры, в этом случае идет работа одновременно с двумя артефактами.

По технологии работа строится следующим образом. Сначала участники знакомятся с артефактом культуры (например, смотрят мультфильм). После этого можно вкратце поделиться первыми впечатлениями. Очень важно строго следить за тем, чтобы обмен впечатлениями не носил характер осуждающей дискриминационной оценки.

Затем в мини-группах участники анализируют артефакт культуры согласно следующим вопросам:

Что удивило («непонятно», «необъяснимо», «странно», «как-то не так», «неожиданно», «никогда такого не встречал»).

Что не удивило («понятно», «вполне объяснимо», «все ясно», «ожидаемо», «так всегда бывает»).

Что приемлемо («нормально», «естественно», «так и надо», «так и должно быть»).

Что неприемлемо («ненормально», «неестественно», «так нельзя», «так не должно быть»).

В завершение проводится общее обсуждение. Главное внимание ведущий уделяет сочетанию того, что удивило и что неприемлемо: именно здесь существует самое большое потенциальное поле для межкультурных противоречий.

«Моя семья»

*Источник: Interkulturelle Kompetenz fuer
Grundschullehrer. Handbuch. Sofia, 2006*

Участники образуют по возможности группы по 3–5 человек, желательно поликультурные.

Каждый участник берет столько карточек (лист бумаги А4, разделенный на 8 частей), сколько человек он считает членами своей семьи (включая себя). Потом он пишет на каждой карточке имя и степень родства, затем клеит свои карточки на лист бумаги А4 или А3 (в зависимости от размера семьи).

После подготовки карточек каждый участник мини-группы рассказывает товарищам о своей семье.

По завершении работы во всех группах психолог задает вопросы для общего обсуждения:

– *Какие различия и сходства с теми, кого вы включили в свою семью, вам удалось обнаружить? С чем, как вам кажется, связаны эти различия и сходства? Что нового вы узнали о том, как мы по-разному видим свою семью?*

«Встреча на реке Конго»

*Источник: Building Cultural Competence: Innovative Activities
and Models, eds. K. Berardo and D. K. Deardorff (Sterling, VA: Stylus, 2012), 76–80*

Перед началом упражнения надо разделить группу (класс) на 2 части. Каждая подгруппа получает текст, описывающий первую встречу известного путешественника

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

по Африке Г. Стенли с туземцами в верховьях реки Конго. Подгруппы не знают, что у них разные тексты. Задача: в течение 5–10 минут (в зависимости от возраста и активности детей) прочитать и обвести главные слова в истории, отражающие основные смыслы и оценку случившегося (позицию рассказчика).

По окончании работы психолог просит детей из подгруппы 1 зачитать обведенные ключевые слова и записывает их на левой части доски. Затем на правой части доски записываются ключевые слова из истории 2, прочитанной другой группой

Если дети во время записи начинают удивляться, почему другая группа выделила из той же истории иные слова, психолог просит их подождать и обсудить это после завершения записи. Затем психолог предлагает детям подумать, как получилось, что одна и та же история оказалась записана разными словами. После небольшого обсуждения он просит представителей групп зачитать истории вслух.

Завершив чтение, участники пытаются разобраться, каким образом одно и то же событие воспринимается диаметрально противоположным образом.

Ключевые выводы, к которым рекомендуется прийти в процессе обсуждения:

– *Существует множество различных интерпретаций одной и той же ситуации, основанных на культурных фильтрах людей, их опыте и контекстах времени и места.*

– *Изучая более чем одну перспективу, мы с большей вероятностью поймем причину последующих конфликтов и сможем в будущем их предотвратить.*

История 1. ЭТО БЫЛ НЕ БРАТ!

Король Мохимбо, живший около реки Конго, рассказывает, как его народ встретил первого белого человека (Генри Стэнли). Он рассказал эту историю католическому священнику.

– Когда мы услышали, что человек с белой кожей плывет вниз по реке, мы были удивлены. Мы стояли неподвижно. Всю ночь звук барабанов доносил необычные новости – плывет человек с белой кожей! Если у него белая кожа, значит, он из речного королевства. Он один из наших братьев, утонувших в реке. Вся жизнь исходит из воды, и в воде он нашел жизнь. Теперь он возвращается к нам. Он возвращается домой.

Я приказал приготовить пир и сказал: «Мы пойдем навстречу нашему брату и, ликуя, приведем его в деревню! Мы наденем церемониальные одежды. Возьмем лучшие каноэ!».

Мы слушали гонг, который говорил, что наш брат прибыл на реку.

Теперь он входит в реку! Мы двинулись вперед, я вел каноэ, остальные следовали за нами, с песнями радости и танцами, чтобы встретить первого белого человека и почтить его.

Но когда мы подошли к его каноэ, послышались громкие звуки: Бах! Бах! Бах! Огненные палки плевали в нас железяками. Мы испугались.

Вещи, которые мы никогда не видели, никогда не слышали – были ли они делом рук злых духов?

Несколько моих людей упали в воду. Почему? Они ушли в безопасное место? Нет, они умерли и упали в каноэ. Некоторые страшно кричали. Другие молчали. Они были мертвы, и кровь текла из маленьких отверстий в телах.

«Война, война, это война! – закричал я. – Возвращаемся назад!»

Наши каноэ помчались обратно в деревню.

Это был не брат! Это был худший враг, которого наша страна когда-либо видела.

История 2. ЭТО НЕ БЫЛО ПРИВЕТСТВИЕ

Генри Стэнли был первым белым человеком, который объехал всю реку Конго. Он был журналистом и написал книгу о своих путешествиях. В этой истории он рассказывает, как его встретили африканцы во время путешествия по Конго.

Около 8 утра мы увидели место, где было много маленьких каноэ. Мужчины в них кружили вокруг нас. Мы долго стояли на месте, но они осмелели и стали бросать свои деревянные копья. Мы выстрелили несколько раз, и они ушли. Затем на всю округу загремели барабаны, и мы услышали оглушительные звуки гонгов. *Несколько каноэ смело последовали за нами.*

В 2 часа дня мы наткнулись на большое количество каноэ. Люди в них встали и громко закричали, когда увидели нас, и трубили в рога громче, чем когда-либо. Посмотрев вверх по течению, мы увидели зрелище, которое повергло нас в неизмеримый ужас: флот гигантских каноэ, несущихся на нас, каждое из которых было больше по размеру, чем те, что мы видели раньше.... Их было несколько десятков!

Впереди было самое громадное каноэ, похожее на монстра. В носовой части находились десять молодых воинов с красными перьями на головах; на корме восемь человек с длинными веслами, верхушки которых были украшены шарами из слоновой кости, управляли чудовищным судном. Грохот барабанов и рогов и вызывающие трепет крики двух тысяч глоток нас очень тревожили.

Я сказал товарищам: «Ребята, будьте тверды, как железо; подождите, пока не увидите первое копьё, тогда прицельтесь хорошенько. Не думайте убегать, потому что только наше оружие может спасти нас».

Чудовищное каноэ нацелилось прямо на мою лодку, как будто собиралось сбить нас, но когда оно было в 50 ярдах от нас, оно свернуло в сторону. Оказавшись почти напротив нас, воины стали метать копья. Тогда мы стали стрелять.

Это был кровожадный мир, и мы впервые почувствовали, что ненавидим его отвратительных обитателей.

«Анкета»

Источник: Darla K. Deardorff, "The Form," in Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models, eds. K. Berardo and D. K. Deardorff (Sterling, VA: Stylus, 2012), 81–85

Психолог просит участников тренинга быстро (в течение 2 минут) заполнить небольшую анкету. Он раздает каждому бланк анкеты и, не обращая внимания на возможное удивление ребят, объявляет начало отсчета времени, регулярно напоминая участникам: «90 секунд, 1 минута, 30 секунд, 20 секунд, 10 секунд, 5 секунд, стоп!». Психолог уточняет, все ли заполнили анкету, и сообщает, что не будет их собирать, но обсудит процесс заполнения.

Обсуждение:

– *Опишите свои ощущения, когда вы начали заполнять анкету. Как они поменялись потом?*

– *Как вы справились с анкетой? Что вам помогло?*

– *Заполняя эту анкету, вы могли почувствовать, что происходит с человеком,*

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

попавшим в новую культуру (например, при переезде в другую страну). Что вы узнали из этого опыта и какие выводы можете сделать?

Методический комментарий, который может стимулировать обсуждение:

– Очень важно осознавать, что очевидные общие представления (например, возраст), могут по-разному пониматься в разных культурах.

– То, что мы считаем нормальным, естественным и всеобщим, может быть культурно заданным. Например, чтение слева направо в этом задании «не работало».

– Ситуация незнания и непонимания может быть довольно неприятным опытом для любого человека. Важно помнить, как другие могут чувствовать себя в ситуациях, когда они не знакомы с культурными правилами или нормами.

АНКЕТА

_____ яилимаф ашаВ
_____ gatstrubeG огешав од ьсолатсо йенд окылокС
_____ еероК в тсарзов шаВ
_____ акаидоз канз шаВ
_____ иинилйоксниретамопатарбогондору-херытечили-итяпйешавяИ

4.1.3. Тематические активности 2.

Осознание идентичности

«Языковой портрет»

Источник: *Camila Tabaro Soares, Joana Duarte & Mirjam Günther-van der Meij (2021) 'Red is the colour of the heart': making young children's multilingualism visible through language portraits, Language and Education, 35:1, 22-41, DOI: 10.1080/09500782.2020.1833911*

Материалы: бумажные фигурки человечков, цветные карандаши или фломастеры.
Инструкция

– *Вокруг каждого из нас существует множество разных языков. Это язык, на котором говорим мы сами, языки, на которых говорили наши родители или бабушки с дедушками, языки, на которых говорят наши друзья или которые мы сами хотим выучить. Сейчас мы будем делать языковые портреты. Подумайте, какие языки вы бы хотели включить свой портрет. Выберите цвет для каждого языка. Возьмите фигурку и раскрасьте ее так, чтобы включить туда цвета всех языков, которые вас окружают.*

«Кто Я?»

Источник: модификация М.Ю. Чибисовой

Участникам необходимо написать не менее 10 и не более 20 ответов на вопрос: «Кто я?». Далее возможны несколько вариантов проведения упражнения.

Вариант 1.

Участники называют по одному ответу, которые ведущий записывает на флип-чарте. Затем ведущий задает вопрос «Кто считает себя...» и зачитывает одно из записанных определений. Те из участников, которые считают себя таковыми, встают.

Обсуждение:

– *Когда приятнее вставать: когда вместе с тобой встает много людей или когда таких, как ты, оказывается мало или ты вообще встаешь один?*

– *Есть ли в списке этническая принадлежность и / или гражданство и на каком месте?*

На что ведущему надо обратить внимание. После обсуждения следует сделать теоретический комментарий. Необходимо рассказать участникам, что у человека всегда есть две потребности: потребность быть вместе и потребность отличаться. Этим двум потребностям соответствуют два вида идентичностей: социальная (осознание себя как представителя определенной социальной группы) и персональная (осознание своей уникальности и неповторимости). Разновидностями социальной идентичности являются этническая (осознание себя как представителя определенного этноса), гражданская (осознание себя как гражданина определенного государства) и региональная (осознание себя как жителя определенного региона: области, города, края и др.) идентичности. При обсуждении данных понятий особое внимание уделяется тому, что идентичность является результатом самоопределения, она не задана изначально, а формируется самим человеком.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

Вариант 2.

Написать на стикерах три определения из списка. Наклеить эти стикеры на флип-чарт. Причем стикеры с повторяющимися или близкими по смыслу ответами наклеиваются рядом. Участники делятся на группы, каждая группа получает по одному из названных участниками вариантов социальной идентичности (например, студент, преподаватель). Задача групп – ответить на вопрос: что дает человеку принадлежность к этой группе?

Обсуждение

После того, как группы озвучили результаты своей работы, всем вместе предлагается для обсуждения вопрос:

- *Что дает человеку принадлежность к этнической группе?*
- *Что дает человеку ощущение себя гражданином своей страны?*

После этого ведущий аналогичным образом вводит понятие социальной идентичности и ее разновидности.

Когда участники познакомились с данными понятиями, можно использовать упражнения, содействующие их лучшему усвоению.

Вариант 3.

Предложите участникам нарисовать пять ответов на вопрос «Кто я?». Это могут быть символы, предметы, связанные с той или иной деятельностью и пр. Затем попросите участников разбиться на пары и рассказать друг другу о том, что они нарисовали. Попросите каждую пару подумать, чем похожи их рисунки и символы, и затем предложите рассказать о найденных сходствах.

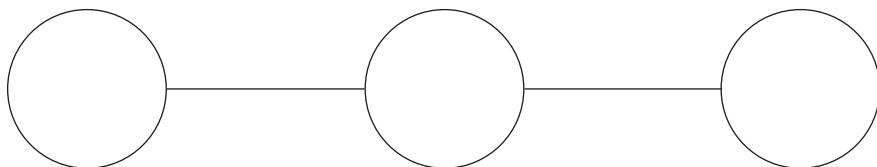
Вопросы для обсуждения:

- Много ли сходств удалось найти?
- Легко ли было находить сходства?
- Какие чувства и мысли возникали, когда вы обнаруживали сходства? А когда выяснялось, что вы не похожи друг на друга?

Дальнейший комментарий может быть аналогичен варианту 1.

Вариант 4.

Это визуальное представление первого варианта. Предложите участникам нарисовать в центре листа А4 круг, внутри круга написать свое имя. От этого круга идут лучи, завершающиеся также кругами. Ответы на вопросы «Кто Я?» нужно написать в маленьких кругах.



«Кто я? Кто мы?»

Источник: авторская разработка О.Е. Хухлаева

Психолог просит участников подумать и письменно десять раз (на листе бумаги) ответить на вопрос «Кто я?». Для старшеклассников можно предложить увеличить количество ответов до 15–20.

Затем психолог просит участников выбрать и отметить на листе по два-три самых главных для него ответов на вопрос «Кто я?» которые характеризуют его как представителя социальной группы. Это может быть гражданская (страновая) принадлежность, этничность, гендерная, возрастная и иные социальные идентичности.

После этого психолог просит участников выбрать по два-три самых главных для него ответов на вопрос «Кто я?» которые характеризуют его как уникального человека.

Затем участники объединяются в мини-группы по 4–5 человек. Мини-группы получают задание изобразить на большом листе (ватмана или А3) контуры человеческой фигуры и вписать крупными буквами основные ответы на вопрос «Кто я?» всех участников группы. Один вариант, встречающийся у нескольких участников (например, школьник, россиянин), записывается один раз. После этого мини-группы презентуют получившиеся портреты на тему «Кто мы?»

Во время обсуждения, кроме впечатлений, участники говорят, насколько легко/сложно им было отвечать на вопрос «Кто я?». Со старшеклассниками можно повести разговор на тему идентичностей. Один из важных вопросов для обсуждения: как совместить различные идентичности с разными социальными группами?

История моей идентичности

Источник: Diversity Kit: An Introductory Resource for Social Change in Education. Brown University. 2002

Каждый участник получает лист бумаги формата А4, для рисования нужны также карандаши, фломастеры, мелки. Участникам предлагается поразмыслить над следующими вопросами:

- Кем вы себя считаете с точки зрения этнической или культурной принадлежности?
 - Когда вы впервые поняли, что некоторые люди принадлежат к вашей этнической группе, а некоторые – нет? Постарайтесь найти самое раннее воспоминание
 - Когда вы впервые осознали, что отличаетесь от других по этническому признаку? Было ли такое в вашей жизни, что вас не принимали, отвергали именно на этом основании? Постарайтесь найти самое раннее воспоминание
- (Вопросы нужно написать на флип-чарте или распечатать для каждого участника.)

На эти вопросы нужно ответить, используя рисунки, символы, цвета. В итоге у каждого участника получается своего рода «история в картинках».

После того как рисунки готовы, каждого участника просят показать свой рисунок группе, прокомментировать свою историю и ответить на вопросы:

- Какие мысли и чувства у вас возникали во время рисования?
- Легко ли было выбрать, как нарисовать свою историю?

При этом необходимо попросить остальных участников никак не комментировать рассказ, можно только задавать уточняющие вопросы.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

Обсуждение

Когда все рассказали о своих рисунках, нужно перейти к общему обсуждению и спросить:

- Какие сходства и различия вы заметили в рассказанных историях?
- Когда принадлежность к вашей этнической группе становилась для вас преимуществом, а когда – препятствием?
- Сталкивались ли вы с предрассудками по отношению к вашей этнической группе?
- С вашей точки зрения, в нашей стране имеет ли значение принадлежность человека к той или иной этнической группе?

На что обратить внимание: упражнение нацелено на осознание особенностей формирования этнической идентичности у представителей меньшинства и большинства.

Проводить это упражнение нужно, когда участники уже знакомы с понятием «идентичность» и понимают, что означает «этническая идентичность». Занятие хорошо проходит в полиэтнической группе, где есть возможность сравнить особенности формирования этнической идентичности у представителей большинства и меньшинства.

Это упражнение затрагивает очень глубокие и зачастую болезненные темы, поэтому к его проведению следует относиться максимально осторожно, используя его только в небольших группах с высоким уровнем доверия у участников. Очень важно, чтобы каждый смог рассказать свою историю. Если же группа большая, можно рисовать индивидуально, а затем поделить участников на небольшие группы и проводить обсуждение в этих группах.

«Шкала согласия»

Источник: модификация М.Ю. Чибисовой

Вариант 1.

Ведущий обозначает в комнате два крайних полюса: согласия и несогласия. Например, абсолютное согласие – у окна, абсолютное несогласие – у двери. Затем он предлагает участникам разные утверждения и просит их занять позицию в пространстве, отражающую степень согласия или несогласия с определенным утверждением. Участники также могут занимать промежуточное положение: ближе к согласию или ближе к несогласию. После каждого утверждения ведущий просит желающих прокомментировать свою позицию.

Вариант 2.

Участникам предлагается нарисованная на бумаге шкала, имеющая два полюса: абсолютно согласен и совершенно не согласен. Им необходимо выразить свое мнение по обозначенному вопросу (см. ниже), отметив его точкой на шкале. Для каждого утверждения предлагается отдельная шкала.

Можно предложить следующие утверждения:

- *Я часто вспоминаю о своей национальности.*
- *Только человек, активно участвующий в жизни общества, может считаться полноценным гражданином своей страны.*
- *Человек сам выбирает, к какой национальности он принадлежит.*
- *В условиях глобализации принадлежность к какому-то этносу теряет значимость.*

- Для меня важно быть гражданином моей страны.
- Принадлежать к двум народам и двум культурам одновременно – это возможно.
- Человек обязан знать язык своих предков.
- В общении с другими людьми для меня важна их национальная принадлежность.
- Человек может претендовать на принадлежность к определенному этносу, только если у него есть соответствующие «корни».
- Люди одной национальности должны поддерживать друг друга всеми возможными способами.
- Что хорошо для моего народа, то хорошо для меня.

На что обратить внимание при проведении. Это упражнение хорошо использовать в начале обсуждения этнокультурной проблематики. Количество утверждений, которые предлагаются участникам, зависит от активности группы: в некоторых случаях даже одно-два высказывания вызывают оживленное обсуждение, в других потребуется четыре-пять.

Если участники придерживаются различных, даже полярных позиций по какому-то вопросу, ведущему следует предложить им высказаться, даже если сами участники не проявляют инициативы. Ведущий может предоставить участникам возможность изменить свою позицию, после того как заслушаны доводы всех участников.

Приведенные выше утверждения для данного упражнения должны быть сформулированы именно в утвердительной форме.

Первый вариант упражнения более динамичен. Второй вариант удобен в условиях, когда группа работает в небольшом помещении. Кроме того, в этом случае появляется возможность сохранить для анализа данные, какую позицию заняли участники по тому или иному вопросу.

«Портрет одноклассника»

Источник: модификация упражнения *«Me you identity poems»*
из книги *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*, eds. K. Berardo and D. K. Deardorff
(Sterling, VA: Stylus, 2012), 228–233

Психолог делит класс на пары в случайном порядке. Один из пары становится журналистом-интервьюером, в задачу которого входит расспросить одноклассника и составить его вербальный портрет. Необходимо, чтобы на все вопросы для интервью (см. приложение) были по возможности получены ответы. В результате должен получиться текст на страницу А4, где сверху – фамилия и имя героя, внизу – фамилия и имя журналиста, а между ними располагается словесный портрет (сделанный по вопросам приложения). Желательно писать крупными печатными буквами, чтобы текст был легко читаем. Страницу можно украсить (по желанию).

После выполнения задания (время на него, в зависимости от особенностей участников, – от 15 до 30 минут), психолог меняет пары: интервьюер становится тем, кого расспрашивают, и наоборот. В результате каждый ученик в классе должен получить свой словесный портрет.

Важно уточнить, что интервьюируемый имеет право вето на включение в интервью той или иной информации; нельзя в портрете писать что-то, на что не давал согласие интервьюируемый.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

По окончании организуется выставка словесных портретов класса. Участники занятия в свободном режиме ходят по выставке и знакомятся с содержанием интервью. Несколько учащихся могут (при согласии интервьюируемых) зачитать словесный портрет вслух.

В обсуждении психолог обращает внимание, насколько участникам было трудно/легко делиться информацией о себе и что помогало, а что мешало этому процессу.

План интервью одноклассника:

- Имя, фамилия.
- Четыре характеристики, которые его описывают.
- Он/она родом из ...
- Он/она считает важным в жизни.
- Он/она хотел бы в жизни...
- Он/она может помочь другим в ...

«Парадокс корабля Тесея»

Источник: модификация упражнения «Before and after: the dilemma» из книги Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models, eds. K. Berardo and D. K. Deardorff (Sterling, VA: Stylus, 2012), 220–225

Психолог читает группе историю «Парадокс корабля Тесея»¹. После краткого ее обсуждения (главное – убедиться, что все участники понимают, в чем заключается парадокс) психолог делит группу на 2 части, каждая из которых готовит аргументы за одну из двух противоположных точек зрения. После подготовки точки зрения озвучиваются.

Психолог делает вывод, что парадокс неразрешим, однако в нашей жизни бывают ситуации, когда верно и другое представление: несмотря на замену составляющих, вещь может остаться неизменной. Это верно, когда главное – не материальные предметы, а наши мнения, фантазии, образы.

Психолог приводит пример с легендарным итальянским автомобилем Фиат-500, который после реновации стал серьезно отличаться от предшественника. Однако автолюбители все равно воспринимают его под старым брендом, потому что он для них символизирует что-то важное (см. рис. 1 и 2 на след. стр.).

Психолог просит участников привести похожие примеры из своего опыта.

Психолог:

– *Бывает так, что в нашей жизни многое меняется, но мы при этом остаемся прежними. Например, мы переходим из одной школы в другую, переезжаем из одной страны в другую, но при этом мы остаемся самими собой. Значит, в нас есть что-то важное, что позволяет нам сохраниться, остаться самими собой.*

¹ Можно дополнительно проиллюстрировать данный парадокс видеоцитатой из телесериала «Доктор Кто» (1 серия 8 сезона). В ней герой сталкивается с заводными андроидами, которые на протяжении сотен лет похищали людей и заменяли свои запчасти человеческими органами. Доктор утверждает, что от настоящих андроидов таким образом уже не осталось следа, проводя аналогию с метлой: если снова и снова заменять черенок и щётку, будет ли это та же самая метла?



Рис 1. «Старый» Фиат-500

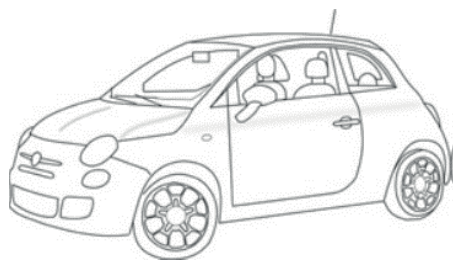


Рис 2. «Новый» Фиат-500

Психолог делит группу на пары и предлагает поделиться друг с другом своим мнением: что позволяет остаться самими собой, что в человеке неизменно несмотря ни на что. В другом варианте можно предложить сделать рисунок на данную тему и затем устроить выставку.

Во время обсуждения нужно сфокусироваться на том, что помогает участникам сохранить ощущение себя. Особое внимание следует уделить учащимся с миграционным опытом.

Приложение

«Парадокс корабля Тесея»

Согласно греческой легенде, Тесей, мифический царь – основатель греческой столицы Афины и победитель Минотавра, вернулся из морского похода на старинном деревянном корабле с тридцатью веслами.

Его корабль стал священным для афинян. Каждый год его использовали для священного посольства на остров Делос. Перед каждым плаванием корабль чинили, заменяя часть досок. В результате спустя некоторое время были заменены почти все части корабля. Из-за этого среди древнегреческих философов возник спор, всё ли это еще тот корабль или уже другой, новый

Одни говорили: да, это все тот же корабль! Другие: нет, это уже новый корабль, не имеющий отношения к прежнему.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

4.1.4. Тематические активности 3. Успешная межкультурная коммуникация

«Гость»

*Источник: Interkulturelle Kompetenz
fuer Grundschullehrer. Handbuch. Sofia, 2006*

Инструкция

– Представьте себе, что вы все – жители разных стран. В каждой стране есть какая-то главная ценность, которая наиболее полно характеризует ее культуру. К вам собирается приехать человек из другой страны. Проблема заключается в том, что он не говорит на вашем языке, и вы можете общаться с ним только молча. Кроме этого, он не может видеть, поскольку глаза у него завязаны. Вы должны невербально представить главную ценность вашей культуры, а гость должен догадаться, что вы имеете в виду. Гостя можно задействовать, но нельзя причинять ему вред».

Ход упражнения

Участники делятся на 3–4 группы. Каждая группа получает карточку с названием ценности (можно использовать такие ценности: организованность, бережливость, самостоятельность, уважение традиций, толерантность, взаимопомощь). У группы есть 5 минут, чтобы обдумать, как показать данные ценности.

Затем каждая группа выбирает одного участника, который становится «гостем». Посещение «гостями» чужих стран происходит по очереди, не одновременно.

«Гостю» завязывают глаза. Участники группы «хозяева» знакомят гостя со своей ценностью, причем все остальные в это время молчат. После того как хозяева показали все, что хотели, гостю развязывают глаза.

Ведущий спрашивает гостя, что с ним происходило во время экскурсии. Он описывает действия хозяев. Потом ведущий спрашивает гостя, какую ценность, по его мнению, хотели показать хозяева. Гость может высказать несколько предположений.

Для записи догадок используется таблица:

Что подумал гость?	Что подумали другие участники?	Что хотели показать хозяева?

Догадки гостей ведущий записывает в первую колонку. Затем аналогичный вопрос задает остальным участникам, и они также могут предложить свои варианты. Эти версии заносятся во вторую колонку. Когда наступает очередь хозяев, они рассказывают, что хотели представить. Ценность хозяев записывается в третью колонку.

Когда вся строка заполнена, можно переходить к следующему гостю. После того как свои ценности показали все, начинается общее обсуждение.

Вопросы для обсуждения:

- Сложно ли было показать и угадать ценность?
- Что чувствовали «гости» и «хозяева» по отношению друг к другу?

При анализе таблицы ведущий обращает внимание участников на расхождения между столбцами и спрашивает, какой реальный феномен иллюстрирует эта игра. В ходе обсуждения необходимо подчеркнуть, что одни и те же ценности в разных куль-

турах могут проявляться по-разному, и не всегда просто понять и правильно интерпретировать ценности другой культуры. Если участники обладают опытом межкультурного взаимодействия, можно попросить их привести свои примеры столкновения с ценностями иной культуры.

«Приветствие»

Источник: разработка М.Ю. Чибисовой на основании игры «Альбатрос» (EDUCATION PACK. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Council of Europe)

Участники делятся на три-четыре группы. Каждая группа – жители некой условной страны. Им необходимо поприветствовать туристов, приехавших с экскурсией. Ритуал приветствия должен отражать убеждения, свойственные жителям страны.

Каждая группа получает карточку, на которой перечислены ценности и традиции условных стран, например:

Культура А

– В вашей культуре считается, что земля священная. Чем ближе к земле человек, тем в более благоприятном положении он находится. Желая получить поддержку от земли, вы кланяетесь как можно ниже, касаясь земли (пола), и побуждаете это делать других людей. Все самые ценные и важные вещи вы кладете на землю (на пол).

Культура Б

– Огромное внимание в вашей культуре уделяется глазам – это самое главное в человеке. В вашей культуре считается, что люди со светлыми и темными глазами не должны сидеть рядом друг с другом, это невежливо, их нужно сажать отдельно. Смотреть в глаза считается неприличным. Чтобы выразить симпатию и уважение, нужно прикрыть глаза рукой.

Культура В

– Самые уважаемые люди – это люди с большим размером ноги. Их нужно обнаружить среди гостей и посадить на почетное место. Особой ценностью в вашей культуре обладает вода. С помощью воды можно защититься от неблагоприятных воздействий или выразить наилучшие пожелания. Гости нужно напоить водой. При этом самые уважаемые люди должны пить сами, а остальных нужно напоить из стакана.

Группы готовят ритуал приветствия и демонстрируют его другой группе, участники которой выступают в качестве туристов. Их просят поделиться впечатлениями и выводами о том, что свойственно жителям данной страны.

«Города – 1»

Источник: разработка М.Ю. Чибисовой

Инструкция

– Вы все – жители разных городов. Жители одного города чем-то похожи друг на друга, но во всех городах любят общаться, высказывать свое мнение по разным вопросам. Именно этим мы с вами и будем заниматься. Начнем разговаривать в своем

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

городе, а затем получим возможность познакомиться с соседями. Сейчас жители каждого города получают карточку, на которой написано, чем именно вы похожи. Прочтите ее молча и отложите в сторону.

Ход игры

Участники делятся на три группы: города А, Б и В. Каждая группа получает карточку с правилами поведения, знакомится с ними. Затем ведущий дает задание, в ходе которого участники отрабатывают технику общения по правилам:

– Сейчас я назову тему для обсуждения. Вам нужно будет пообщаться с жителями своего города, соблюдая ваши правила (2 мин.).

Для обсуждения можно предложить тему: «Самое здоровое питание – вегетарианство».

Когда правила общения в группе освоены, ведущий дает следующее задание:

– Теперь один житель каждого города отправляется в соседний город. Вам нужно общаться с его жителями, сохраняя неизменными свои собственные качества. Для обсуждения предлагается новая тема ...

Этот шаг повторяется 2–3 раза, причем участники могут переходить в другие города сначала по часовой стрелке, потом – против. Для каждого обсуждения отводится 3 минуты.

Варианты тем для дискуссии:

- Книги всегда лучшие экранизаций*
- Лучшее время года – зима*
- Блондинки красивее брюнеток*
- Самолеты лучше поездов*
- Собаке не место в квартире*

После визитов участники групп возвращаются в общий круг.

Вопросы для обсуждения:

- Как проходило ваше общение?*
- Какими вам показались жители других городов? (После ответа на этот вопрос можно озвучить содержание инструкции).*
- Какие мысли и чувства у вас возникали во время общения в своем городе и с жителями других городов?*
- Какие реальные явления иллюстрирует эта игра? Приведите примеры.*

Важно, чтобы участники не говорили друг другу о полученных ими инструкциях.

В ходе обсуждения жители других городов описываются как «странные» и «непонятные», часто возникают негативно окрашенные характеристики: «наглые», «закрытые», «чопорные». Этому следует уделить особое внимание, поскольку подобная ситуация демонстрирует типичные ошибки восприятия, возникающие в ходе межкультурной коммуникации.

Город А

- 1. Вы считаете, что истина рождается в споре, поэтому постоянно дискутируете друг с другом.*
- 2. Вы уважаете личное пространство другого человека, поэтому вы никогда не прикасаетесь к собеседнику.*
- 3. Вы считаете, что нет ничего плохого в том, чтобы перебивать собеседника, и часто это делаете.*

Город Б

1. *Вы считаете, что главное – сохранить хорошие отношения между людьми, поэтому обычно соглашаетесь с собеседником.*
2. *При разговоре вы стремитесь создать максимально теплую атмосферу, поэтому часто прикасаетесь к собеседнику.*
3. *Вы используете много вежливых слов: «спасибо», «пожалуйста», «извините».*

Город В

1. *Вы считаете, что высказывать однозначное мнение невежливо, поэтому обычно не говорите ни да, ни нет, высказываетесь уклончиво.*
2. *Вы цените скромность и поэтому не смотрите в глаза собеседнику.*
3. *Вы часто переспрашиваете собеседника: это способствует взаимопониманию.*

«Города – 2»

*Источник: авторская разработка
М.Ю. Чибисовой и А.Е. Сысоевой*

Ход игры

Участники делятся на команды по помощи разноцветных карточек, которые им раздает ведущий, а затем получают инструкцию (см. приложение).

Ведущий предупреждает группу, что есть люди, которые будут переходить из одной команды в другую. Среди всех карточек есть шесть, содержащих в себе скрытую инструкцию (см. приложение).

Ведущий дает команду, что можно приступать к обсуждению, и напоминает, что на обсуждение отводится только три минуты.

По истечении трех минут ведущий объявляет, что разговаривать больше нельзя, и приглашает группы приступить к рисованию. Через 3–4 минуты после начала рисования ведущий подает первый знак – хлопает два раза. Три человека с особыми инструкциями должны поменять группы и продолжить рисование в новом составе. Еще через 3–4 минуты ведущий подает второй знак – хлопает три раза. Еще три человека меняют группы. Через 3 минуты ведущий подает сигнал к окончанию рисования.

Ведущий просит каждую группу показать и кратко прокомментировать свой рисунок, после чего проводит обсуждение упражнения.

Вопросы для обсуждения:

- *Нравится ли вам результат вашей работы?*
- *Легко ли было рисовать совместно, не произнося ни слова?*
- *Если нет, что вам мешало? Если да, что помогло?*
- *Что изменилось, когда появился гость? Каким гость вам показался? Как происходило взаимодействие? Что произошло, когда гостей оказалось двое?*

Затем ведущий просит участников со скрытой инструкцией поделиться своими впечатлениями о проделанной работе и рассказать, с какими сложностями они столкнулись. Нужно также попросить их сказать, какие именно были у них инструкции.

В заключение ведущий спрашивает группу, на какие реальные события похожа эта игра.

Очень важно обратить внимание участников, что люди, ведущие себя по иным правилам, кажутся нам «странными». В конце обсуждения нужно подвести участни-

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

ков к мысли, что игра показывает, как происходит взаимодействие между представителями различных культур и какие возможные препятствия на этом пути возникают.

Приложение

Инструкции для всех участников

– Вы оказались в команде № 1. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте.

– Вы оказались в команде № 2. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте.

– Вы оказались в команде № 3. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте.

Инструкции для участников, которые переходят в другую группу после первого сигнала

– Вы оказались в команде № 1. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По условному сигналу (два хлопка) вы переходите в команду, находящуюся слева от вас, и рисуете вместе с другой командой, но исключительно черные круги. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только черные круги.

– Вы оказались в команде № 2. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По условному сигналу (два хлопка) вы переходите в команду, находящуюся слева от вас, и рисуете вместе с другой командой, но исключительно черные круги. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только черные круги.

– Вы оказались в команде № 3. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По условному сигналу (два хлопка) вы переходите в команду, находящуюся слева от вас, и рисуете вместе с другой командой, но исключительно черные круги. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только черные круги.

Инструкции для участников, которые переходят в другую группу после второго сигнала

– Вы оказались в команде № 1. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По первому условному сигналу (два хлопка) вы остаетесь в своей команде и продолжаете рисовать, как договаривались. По второму условному сигналу (три хлопка) вы переходите в команду, находящуюся справа от вас, и рисуете совместно с другой командой, но исключительно синие треугольники. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только синие треугольники.

– Вы оказались в команде № 2. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По первому условному сигналу (два хлопка) вы остаетесь в своей команде и продолжаете рисовать, как договаривались. По второму условному сигналу (три хлопка) вы переходите в команду, находящуюся справа от вас, и рисуете совместно с другой командой, но исключительно синие треугольники. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только синие треугольники.

– Вы оказались в команде № 3. Вам предстоит вместе с вашей командой нарисовать город. На обсуждение города у вас есть 3 минуты, затем вы будете работать молча. Обсудив будущий город, подойдите к столу, возьмите карандаш или кисточку. Удобно расположитесь для работы и приступайте. По первому условному сигналу (два хлопка) вы остаетесь в своей команде и продолжаете рисовать, как договаривались. По второму условному сигналу (три хлопка) вы переходите в команду, находящуюся справа от вас, и рисуете совместно с другой командой, но исключительно синие треугольники. До конца игры вы остаетесь в этой команде и продолжаете рисовать только синие треугольники.

Рисунок нашего города

(модификация О.В. Тюкиль на основе «Города – 2»)

Необходимы следующие материалы: каждой команде выдается лист ватмана, карандаши только одного цвета, карточка с инструкцией с описанием архитектурных особенностей, которые необходимо соблюдать при «строительстве» домов.

Например:

«дома только одноэтажные, с высокой острой крышей с флюгером», «дома только многоэтажные с плоской крышей и панорамными окнами на балконах», «на клумбах высажены одни астры», «на клумбах растут колокольчики» и т.д. При этом в инструкции между участниками группы разделяются обязанности.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

Например:

- Участник команды под условным номером 1 рисует только коробки домов;
- Участник команды под условным номером 2 рисует только крыши домов;
- Участник команды под условным номером 3 рисует только клумбы и дорожки.

Ход игры

Участники делятся на команды, а затем получают инструкции. Рекомендовано не создавать группы более 4 человек в составе.

Ведущий: Уважаемые друзья! Жители города предлагают нам остаться в нем жить, но построить свои жилые кварталы мы должны сами, как нам нравится.

Ведущий дает команду, что можно приступать к обсуждению, и напоминает, что на обсуждение отводится только три минуты.

По истечении минуты ведущий приглашает группы приступить к рисованию. Через 2 минуты после начала рисования ведущий подает первый знак – хлопает два раза. Участники команд под условными номерами «1» должны одновременно поменять группы и продолжить рисование в новом составе. Еще через 2 минуты ведущий подает второй знак – хлопает три раза. Участники под условными номерами «2» должны одновременно поменять группы меняет группу. И так далее, пока не сменится весь состав групп. Через 3 минуты ведущий подает сигнал к окончанию рисования

Ведущий просит каждую группу показать и кратко прокомментировать свой рисунок своего микрорайона города, после чего проводит обсуждение упражнения.

Вопросы для обсуждения:

- Нравится ли вам результат вашей работы?
- Как Вы считаете, Ваш микрорайон стал красивее после того, как к его «строительству» присоединились «гости»?
- Легко ли было Вам выполнять задание при переходе в другую команду?
- Если нет, что вам мешало? Если да, что помогало?
- Что изменилось в рисунке вашего микрорайона, когда появился «гость»?
- Как происходило взаимодействие?
- Что произошло, когда «гостей» оказалось двое, трое? Очень важно обратить внимание участников, что люди, ведущие себя по иным правилам, кажутся нам «неудобными», делающими все не по правилам, установленным в нашем обществе. Но если мы находим с ними общий язык, результат получается гораздо лучше, чем планировался, устраивающий «всех жителей микрорайона».

В конце активности ведущий предлагает «заселить свои микрорайоны жителями», наклеить на рисунки фигурки человечков и рассказать о том, какие микрорайоны они «построили» и что за жители в них «живут».

На флип-чарте ведущий записывает основные характеристики микрорайонов города, которые озвучивают участники: «дома стали красивее, когда их начали рисовать разными цветами», «стало удобнее жителям, когда появились многоэтажные дома», «цветочные клумбы с разными цветками-лучше», «хорошо, когда в городе живут люди с разными талантами и увлечениями».

Страны Альфа и Бета

Источник: разработка М.Ю. Чибисовой на основе идеи D.M. Stringer, P.A. Cassiday «52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication», Intercultural Press, 2009

Инструкция

– Вы – жители двух соседних стран: Альфа и Бета. В каждой стране свои правила общения. Сначала вы будете общаться с жителями своей страны, а затем – вперемежку, в том числе и с жителями соседней страны. Каждый из вас получит опросник, состоящий из 20 вопросов. Вам необходимо ответить на все вопросы, написав имя кого-либо из присутствующих здесь. За один разговор с одним человеком вы можете задать ему только один из перечисленных вопросов.

Ход игры

Участники делятся на две группы – Альфа и Бета. Каждый получает индивидуальный лист с вопросами и инструкцию с правилами поведения в стране Альфа и стране Бета.

Ведущий предлагает участникам познакомиться с правилами и попробовать пообщаться по этим правилам со своими соотечественниками на произвольные темы в течение трех–пяти минут. Затем ведущий объявляет первую часть игры законченной – участники собирают информацию, общаясь со своими соотечественниками по правилам своей страны. Через 7–10 минут (в зависимости от количества игроков) ведущий объявляет вторую часть игры: участники собирают информацию, общаясь со всеми игроками по правилам своей страны и стараясь разобраться в правилах соседей.

По завершении второго этапа проходит обсуждение. Сперва группа обсуждает ответы на вопросы из опросника, который получили вначале, а затем ведущий спрашивает:

- Как вы себя чувствовали во время игры?
- Что было сложным, а что легким?
- Какими вам показались собеседники из соседней страны?
- Что вам мешало общаться?
- Что помогало в общении?
- На какие реальные ситуации похожа эта игра?
- Что можно сделать, чтобы справиться с заданием было проще?

Страна Альфа

– В вашей культуре у людей с длинными волосами статус выше, чем у людей с короткими волосами. Когда два человека начинают разговор, тот, у кого волосы короче, должен поклониться тому, у кого волосы длиннее. Если волосы примерно одинаковой длины, должны поклониться оба собеседника. Рукопожатие считается неприличным. После поклона нужно немного поговорить друг с другом. Считается вежливым задавать вопросы о семье: сколько у вас детей, братьев или сестер, где живут ваши родители, сколько им лет. Обязательно нужно спрашивать, длинные ли волосы у тех, о ком идет речь.

Страна Бета

– В вашей культуре существуют определенные правила коммуникации. При каждом вопросе у вас принято хлопать. Если спрашивающий не хлопает, на вопрос отвечать не принято. Также в вашей культуре есть слова, которые нельзя произносить:

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

*вместо приветствия вы почесываете за ухом,
вместо слова «да» вы показываете на пол,
вместо слова «нет» вы показываете на потолок.*

В разговоре с собеседником нужно обязательно сделать ему какой-то комплимент. Человек, который не делает комплиментов, воспринимается как невежливый. Говорить о других людях считается неприличным.

Опросник для игры «Страны Альфа и Бета»

КТО ИЗ ПРИСУТСТВУЮЩИХ:

1. Бывал в какой-либо стране за пределами Европы? В какой именно?
2. Знает иностранный язык? Какой именно?
3. Родился не в Москве? Где именно?
4. Имеет родственников в другой стране? В какой?
5. Соблюдает какую-нибудь национальную традицию? Какую?
6. Бывал в столице какого-либо европейского государства? Где именно?
7. Имеет среди своих друзей людей иной культуры? Какой именно?
8. Любит произведения какого-нибудь иностранного писателя? Какого именно?
9. Бывал в храме иной религии? В каком именно?
10. Знает, как звали его прабабушку или прадедушку? Как именно?
11. Может посчитать до пяти на другом языке? На каком?
12. Знает пословицу или поговорку другого народа? Какую именно?
13. Умеет готовить национальное блюдо какой-либо иной культуры? Какое?
14. Может прочитать стихотворение (хотя бы отрывок!), которое было написано на другом языке?
15. Может рассказать сказку или легенду другого народа? Какого именно?
16. Не менее двух месяцев жил в другом городе или стране? Где именно?
17. Знает народную песню? Какую?
18. Имеет дома предмет, привезенный из другой страны? Какой?
19. Принимал участие в каком-либо народном празднике? Каком именно?
20. Имеет в своей семье людей различных национальностей? Каких?

«Мост»

Источник: адаптировано на основе BUILDING BRIDGES –
A game about dealing with cultural differences // PRACTICE –
Preventing Radicalisation Programme

<https://practice-school.eu/oer-radicalisation-prevention-programme/>

Ход игры

Участники делятся на две группы – горожан и инженеров. В течение 20 минут каждая группа готовится в соответствии с полученной инструкцией. Затем в течение 30 минут группа инженеров должна научить группу горожан строить мост. Через 30 минут игра завершается, даже если мост не будет построен.

Инструкция для инженеров

– Вы инженеры, специалисты по постройке мостов. Вам нужно будет поехать в соседний город и научить его жителей строить мост. Культура соседнего города разительно отличается от вашей. Успех вашей миссии во многом будет определять-

ся тем, насколько вам удастся выстроить контакт с горожанами. Они говорят на том же языке, что и вы.

Подготовка:

– У вас есть 20 минут, чтобы потренироваться в постройке моста. Вам нужно будет научить этому горожан. Все необходимые материалы у них есть, но строить мост они не умеют.

Как построить мост:

– У вас имеются следующие материалы: бумага, 3 пары ножниц, 3 клея-карандаша, 3 линейки, 3 карандаша. Мост должен быть минимум 40 см в длину и достаточно устойчивым, чтобы на него можно было положить линейку. Мост строится из листов бумаги 14×8 см, каждый листок нужно отмерить и вырезать. Склеивать листки можно любым способом.

Инструкция для горожан

– Вы горожане, к которым скоро придут инженеры из соседнего города. Инженеры научат вас строить мост. Хотя вы говорите на одном языке, ваши культуры разительно отличаются.

Подготовка:

– У вас есть 20 минут, чтобы потренироваться общаться в соответствии с правилами вашего города.

Правила:

– **Приветствие:** вы приветствуете друг друга поклоном. Другие формы приветствия оскорбительны, при отсутствии поклона нужно отвечать «Почему вы со мной не здороваетесь?»

– **Прикосновение:** горожане прикасаются к плечу друг друга во время разговора. Если к плечу не прикасаются, это неуважение. Если инженеры попробуют с вами разговаривать, не прикасаясь к плечу, вы закрываете уши руками и не реагируете. Когда вы что-то делаете вместе, вы прикасаетесь к плечу собеседника.

– Да и нет. У вас не принято говорить «нет». Вместо слова «нет» нужно сказать «да» и покачать головой.

– **Распределение задач.** Каждый человек может выполнять только одно дело: кто-то режет, кто-то чертит, кто-то клеит. Пользоваться бумагой могут все.

Вопросы для обсуждения:

- Как вы себя ощущали во время игры?
- Какими вам казались люди из другой команды?
- Было ли трудно общаться и почему?
- Что можно было сделать, чтобы избежать сложностей?
- На какие реальные явления похожа эта игра?

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

«Поезд»

Источник: адаптированное М.Ю. Чибисовой упражнение «Euro-Rail à la carte» (Education Pack «all different – all equal», Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd edition)

Игра предназначена для осмысления и анализа этнических стереотипов участников.

Инструкция

– Вы едете на поезде из Москвы во Владивосток. В купе четыре места, и у вас есть предварительный список пассажиров. Вам необходимо выбрать трех человек, с которыми поедете в одном купе, и трех человек, которых вы категорически не хотите видеть своими соседями. Отметьте в первом столбике таблицы плюсами тех, с кем готовы ехать, и минусами – тех, с кем ехать категорически не хотите.

Затем то же самое делается в парах и в четверках. Если участников немного и время позволит, окончательное решение принимается всей группой. При обсуждении голосовать нельзя, нужно прийти к решению, с которым все в парах/четверках будут согласны.

Вопросы для обсуждения:

– Как игралось?

– Почему вы делали именно такие выборы?

– Какие выводы в целом вы можете сделать из этой игры?

		Один	Вдвоем	Вчетвером
1.	Студентка медицинского университета из Саудовской Аравии, 20 лет			
2.	Программист из Челябинска, 37 лет			
3.	Болгарская старшеклассница, которая практически не говорит по-русски, 17 лет			
4.	Солстка ансамбля цыганской песни, 33 года			
5.	Китаец, который работает поваром в известном ресторане, 42 года			
6.	Профессор из швейцарского университета, 48 лет			
7.	Голландская учительница математики, 35 лет			
8.	Православный священник из Ярославля, 58 лет			
9.	Футболист из Германии, 27 лет			
10.	Дама из Великобритании, 52 года			

4.1.5. Вводные и завершающие упражнения

Вводные упражнения

«Встреча земляков»

Источник: Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2006

Инструкция

– *Представьте себе, что вы находитесь в аэропорту, где одновременно приземлилось несколько самолетов из разных стран. Среди большого количества пассажиров вам необходимо найти своего земляка. Узнать его можно только по традиционному приветствию, принятому в вашей культуре. Тот, кто поприветствует вас таким же образом, и есть ваш земляк. Разговаривать при этом не разрешается.*

Ход упражнения

Участники получают карточки, на которых указано, к какой культуре они принадлежат и каким образом в этой культуре принято приветствовать друг друга. По сигналу ведущего они начинают искать земляка.

После того как все земляки нашлись, ведущий просит всех озвучить, к какой культуре они принадлежат.

Обсуждение:

– *Какие чувства возникают, когда удается найти земляка?*

На что ведущему следует обратить внимание. Участники могут выполнять упражнение «вперемешку», по очереди с каждым, или же, не договариваясь, встать в круг и продемонстрировать свое приветствие. Это решение группа должна принять самостоятельно. Упражнение можно усложнить, если ввести сходные приветствия. Например, у испанцев, как и у французов, принят двукратный поцелуй, но у испанцев с прикосновением к партнеру.

Карточки для упражнения «Встреча земляков»

- *Вы – представитель французской культуры, ваше приветствие – двукратный поцелуй, причем партнеры при этом не касаются друг друга, а как бы имитируют поцелуй «в воздух».*
- *Вы – представитель культуры США. Ваше приветствие: коротко сказать «хелло», стоя от партнера на расстоянии примерно 50 см.*
- *Вы – представитель немецкой культуры. Ваше приветствие: стоя на не слишком близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку.*
- *Вы – представитель культуры маори. Ваше приветствие: три раза потереться носом о нос партнера.*
- *Вы – представитель индийской культуры. Ваше приветствие: сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться.*
- *Вы – представитель японской культуры. Ваше приветствие: держа руки по швам, сделать легкий поклон (наклон туловища под углом 45 градусов) в сторону партнера, замерев на две секунды.*

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

«Найди пару»

Источник: модификация М.Ю. Чибисовой

Упражнение нацелено на актуализацию темы этнических различий и стимулирование обсуждения этнических стереотипов.

Инструкция

– Сейчас вы получите карточку с названием национальности. Вам необходимо найти в группе человека такой же национальности, не используя слов (т.е. с помощью мимики и жестов).

Ход упражнения

Для игры необходим набор карточек с названиями национальностей по числу участников. В наборе должно быть по две карточки с названиями каждой национальности.

Варианты:

- русский
- немец
- француз
- итальянец
- американец
- грузин

Когда все участники разбились по парам, ведущий просит каждую пару назвать свою национальность и рассказать, как они нашли друг друга.

«Внутри и вонне круга»

Источник: Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models, eds. K. Berardo and D.K. Deardorff (Sterling, VA: Stylus, 2012), 344–348

Перед началом упражнения нужно организовать пространство: обозначить в середине тренингового помещения внутренний круг (веревкой, скотчем и пр.). Участники встают вокруг него, образуя внешний круг.

Ведущий предлагает зайти внутрь круга тех, к кому относится фраза, которую он будет произносить. После того как фраза произнесена и все желающие зашли внутрь круга, им нужно посмотреть друг на друга, а затем медленно вернуться на свои места. Первые несколько «подходов» в роли ведущего выступает психолог; ниже можно найти примеры заготовок фраз для начала упражнения, которые он может использовать.

После того как группа «разогрелась», ведущий предлагает кому-то из участников стать ведущим и придумать свою фразу, чтобы было понятно, кого он просит выйти из круга. Затем тот, кто был ведущим, передает свою роль другому участнику.

По завершении упражнения обсуждение строится вокруг того, что и как объединяет друг с другом участников тренинга.

Фразы для начала упражнения:

- Кто мечтает в будущем стать успешным?
- Кто чувствует, что его не понимают другие?
- У кого много родственников?
- Кто приехал издалека чтобы жить в нашем городе (селе, регионе)?
- Кому тяжело учиться в школе?

Завершающие упражнения

«Домино»

Источник: Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий.
Сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ

Ведущий напоминает участникам правила игры в домино и предлагает им поиграть в особенное домино.

Правила игры

Первый участник (желательно – ведущий) становится в центр и называет две свои характеристики. Например: «С одной стороны, я ношу очки, с другой – люблю мороженое». Участник, который тоже носит очки или тоже любит мороженое, подходит к первому участнику и берет его за руку, говоря, например: «С одной стороны, я люблю мороженое, с другой стороны, у меня есть собака». Игра продолжается, пока все участники не станут частью домино. Возможны вариации в построении домино: можно построить круг или типичную «доминошную» структуру, участники могут брать за руки, обниматься, стоять или лежать на полу и др.

Подвижная игра «Все–некоторые–только я»

Источник: Цукерман Г.А. Психология саморазвития /
Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Наука, 1995.

В круг ставятся стулья на один меньше числа играющих. Все садятся на них, а водящий становится в центр круга. Водящий называет какой-нибудь признак, который может подойти ко всем ребятам, сидящим в кругу, к некоторым из них или к одному человеку. Тотчас все, кто считает, что названное относится к нему, встают, добегают до центра круга, а затем стремятся занять любой свободный стул (но не свой). Точно так же поступает и водящий, однако в центр круга ему бежать не надо, он и так там стоит.

Можно начать игру, приведя ребятам примеры разных признаков: «Все, кто пришел сегодня в школу; все, у кого есть аккаунт на соцсетях; все, кто любит джинсы». Водящий может использовать эту игру, выбирая признаки, которые помогут ему больше узнать об одноклассниках, например: «Все, кто любит сериал «Игра престолов». В то же время у ведущего должно остаться право «вето» на вопрос, который может быть оскорбительным для кого-то.

После завершения ведущий говорит:

– Во время этой игры мы с вами заметили, что в некоторых случаях вставали все или почти все, а в других – только несколько человек. Тем не менее мы обнаружили много характеристик, которые нас объединяют. Например, какие? (Выслушать несколько ответов.) Получается, все люди похожи, и любые различия можно преодолеть.

«Игра в снежки»

Источник: Building Cultural Competence: Innovative Activities
and Models, eds. K. Berardo and D. K. Deardorff
(Sterling, VA: Stylus, 2012), 339-343

Ведущий просит участников написать на листе бумаги ответы на 5 вопросов о себе согласно следующей инструкции.

4.1. Активности межкультурного тренинга для поликультурного класса

– В левом верхнем углу напишите ответ на вопрос: *какая ваша самая любимая еда?*

– В правом верхнем углу напишите ответ на вопрос: *в какой ситуации в последний раз вам было весело?*

– В центре напишите ответ на вопрос: *кто больше всего вам помог в вашей жизни?*

– В левом нижнем углу напишите ответ на вопрос: *какое время года вам больше всего нравится и почему?*

– В правом нижнем углу напишите ответ на вопрос: *если бы у вас была суперсила (как у супермена), то в чем бы она заключалась?*

Инструкцию можно менять в зависимости от особенностей тренинговой группы. В распечатанном виде инструкцию после прочтения нужно разместить для всеобщего обозрения. Необходимо указать, что имя писать ни в коем случае нельзя.

После завершения ответов на вопросы ведущий просит всех участников группы выйти на открытое пространство, свободное от мебели, и предлагает поиграть в снежки. Для этого каждый сминает свой листок и по команде «начали!» кидает в кого-то. Игра заканчивается также по команде ведущего. Всем участникам нужно подобрать по одному «снежку» и развернуть его. Если ведущий испытывает беспокойство по поводу дисциплины в группе и возможностей взаимной агрессии, можно не устраивать перекидывание снежков, а попросить участников сделать из них большой снежный ком, а потом разобрать по одному снежку.

После того как участники развернули снежки, надо убедиться, что у каждого из них в руках находится чужой текст. Если кому-то попались свои ответы на вопросы, он сообщает об этом ведущему, и игра повторяется.

Затем ведущий просит каждого участника найти автора ответов на вопросы, которые написаны на листе-снежке, попавшем ему в руки. Для этого участники начинают свободно двигаться по помещению и читать вслух ответы на вопросы, написанные на листе, попавшем им в руки. Не произнося больше никаких слов, нужно найти автора этих ответов. Когда автор найден, нужно встать справа от него.

В конце концов все находят друг друга и встают в круг (или несколько кругов). Как только это происходит, участникам необходимо представить группе того, чья работа у них в руках (на листе-снежке). Представляющий должен назвать имя автора, а затем прочитать список ответов на каждый вопрос.

Обсуждение фокусируется вокруг того, что у каждого из участников есть общего с другими и как это может повлиять на общение и взаимопонимание.

Литература

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макачук. – М., 2009.
3. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. – М., 2013. https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/66982.shtml.
4. Лебедева Н.М., Лунова О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем. – В 4 т. Т. 4. – М.: Генезис, 1999.
6. Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models, eds. K. Berardo and D.K. Deardorff. Sterling, VA: Stylus, 2012.
7. Kohls R., Knight J.M. Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook / L. USA, 1994.

Литература по межкультурному тренингу

1. Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий. Сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. – М., 2003.
2. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. – М., 2006.
3. Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге / Под ред. Р.К. Тангалычевой, Н.А. Головина. – СПб., 2009.
4. Лебедева Н.М. и др. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. – М., 2003.
5. Лебедева Н.М. Этнопсихология. – М., 2015.
6. Методическая брошюра «BauStein: пособие по не-расистскому образованию». – Воронеж, 2011.
7. Ризрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. – М., 2001.
8. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. – М., 2006.
9. Солдатова Г.У. и др. Искусство жить с непохожими людьми. – М., 2009
10. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков. – М., 2001.
11. Солдатова Г., Макачук А. Может ли «другой» стать другом?» Тренинг по профилактике ксенофобии. – М., 2006.
12. Солдатова Г., Макачук А., Хухлаев О., Шайгерова Л., Щепина А. Позволь другим быть другими. Тренинг толерантности для подростков. – М., 2002.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. – М., 2006.
14. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: психологические игры и упражнения. – М., 2002.
15. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. Работа психолога в многонациональной школе. – М., 2011.
16. Чикер В.А., Капустина А.Н., Захарова А.М. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов. – СПб., 2007 (раздел про межкультурный тренинг).
17. Kirkpatrick D.L. Techniques for Evolutions Training Programs// Journal of the American Society of trainings directors, 13, 21–26. 1959.

4.2. «Живая библиотека» как универсальная технология снижения предубежденности: программа организации работы

М.И.Чернецова, Е.А.Рубцова, С.П.С.Саламанка

«Живая библиотека» – это действующий международный проект по борьбе с дискриминацией и ксенофобией, который проводится регулярно как в очном, так и в дистанционном форматах и имеет обширную географию (более 80 стран). «Живая библиотека» ставит целью интеграцию социальных групп, подверженных негативным стереотипам, и предоставляет пространство общения и встречи. В том числе «Живую библиотеку» можно использовать для работы в школах с детьми-мигрантами.

Ресурсы использования «Живой библиотеки».

- Позволяет создать пространство для размышлений через жизненные истории и напрямую взаимодействовать с персонажем, что приводит к большему пониманию и сопереживанию.
- Позволяет работать над самооценкой и социальной сплоченностью, делиться личным опытом.
- Позволяет развивать навыки общения и межкультурного диалога, осознавая различия в обществе, мнения и учась у других.

Требования к проведению

- Организатор «Живой библиотеки» должен понимать выявленные проблемы в контексте ситуации и места, где она происходит.
- Организатор «Живой библиотеки» должен обладать способностью распознавать предрассудки, которые могут иметь читатели или, возможно, книги, поскольку это позволит проводить ретроспективные и интроспективные размышления.
- Организатор «Живой библиотеки» должен иметь навыки межкультурной коммуникации, создавая пространство толерантности и уважения к «другому».
- Организатор «Живой библиотеки» должен иметь навыки эмпатии и чувствительности в общении.

Инструкция по проведению

Для того, чтобы провести «Живую библиотеку», можно следовать плану:

1. Определиться с форматом проведения: онлайн или оффлайн (очный формат)

В обоих есть свои плюсы.

В оффлайн формате:

- 1) Закрытое пространство создает безопасность;
- 2) Есть возможность живого эмоционального общения.

При онлайн формате:

- 1) Можно пригласить участников из других городов: как «Читателей», так и «Книг»;
- 2) Более удобно встречаться перед «Живой библиотекой» организаторам и устроить созвон после мероприятия, например, чтобы «Книгам» удалось поделиться впечатлениями.

Если вы выбрали формат оффлайн – это должно быть помещение, где можно было бы собрать несколько групп чтобы они не мешали друг другу. Это может быть большой зал, или перегороденное пространство (например, библиотека), или пространство с отдельными комнатами. Мимо групп в процессе работы не должны проходить

посторонние люди. У книг и читателей должно возникать ощущение максимально «защищенного пространства».

Встреча будет длиться не меньше 2 часов, поэтому стоит проветрить помещение, подумать об удобствах, возможно, о воде, а чай и кофе с угощениями – лучше после встречи.

2. Наберите команду

В ней должны быть люди, которые смогут администрировать процесс. Отвечать на вопросы, договариваться с «Книгами», организовывать пространство. Во время встречи администраторы участвуют в процессе. Это могут быть волонтеры-старшеклассники или педагоги.

При онлайн встрече распределяют по «комнатам», ходят по ним, контролируют соблюдение правил. Если «Живая библиотека» проходит очно – встречают гостей и «Книг», организовывают пространство (так же, как и онлайн).

Роли в команде лучше распределить заранее, чтобы каждый знал, за что отвечает, и все действовало слажено. Подготовьте бейджики для команды, чтобы и «Читатели», и «Книги» обращались к участникам по именам в случае возникновения вопросов.

3. Пропишите правила «Живой библиотеки»

Примерные правила «Живой библиотеки» можно посмотреть в Методических рекомендациях. Но вы можете настроить их, что-то добавив или изменив под обстоятельства. Правила сделаны для того, чтобы «Книгам» было безопасно рассказывать о своем опыте и чтобы «Читатели» чувствовали себя комфортно.

Мы предлагаем ознакомиться с примером правил «Живой библиотеки МГППУ», которая представляла собой «пилотную» версию. Благодаря данному опыту мы выделили особенности проведения «Живой библиотеки», с которыми вы можете ознакомиться в Методических рекомендациях.

«Чтение» одной «Книги» обычно занимает меньше времени, чем хочется, и соблюдение правил помогает получить максимально интересный опыт за короткое время.

Правила «Живой Библиотеки МГППУ»



Просим вас:

- включить камеру, находясь в «сессионных залах»;
- подписать себя реальным именем;
- быть чувствительными к себе, к другим читателям и «живым книгам»;
- уважать «живые книги» и других читателей, делаясь с ним пространством для диалога;
- соблюдать конфиденциальность.



4.2. «Живая библиотека» как универсальная технология предубежденности...

4. Выберите тему «Живой библиотеки» и найдите «Книги»

Тут тематика не ограничена! Это может быть «монотема» (например, «Жизнь современного шахтера») или тема, предполагающая подборку разных «книг» (например, «Мой опыт миграции»).

Тема живой библиотеки зависит от задач, которые вы ставите, так как «Живая библиотека» – это не только очень интересно, но и полезно: помогает сделать знакомым неизвестное. Таким образом, можно наладить отношения с тем, кто казался чужим.

В классе, где есть дети-мигранты, рекомендуется провести «Живую библиотеку» на тему миграции. Это может быть, например, цикл встреч на тему «Наша жизнь на новом месте». В этих встречах «Книгами» могут выступать как сами дети, так и их родители.

Если приглашать детей, необходимо оценить, насколько им легко будет справиться с задачей рассказать о себе – из-за возраста и характера личных переживаний. Чтобы оценить готовность ребенка из семьи мигрантов быть «Книгой», может понадобиться помощь психолога. В ходе этой «Живой библиотеки» они могут рассказать о том, что переживали при переезде, как воспринимают новизну разных вещей, находят общий язык с новыми друзьями, какие были сложности, что нравится.

«Семейная живая библиотека», на которую приглашены «Книгами» родители из семей мигрантов, может стать очень ценным ресурсом поддержки родителей в той же ситуации. Как «Книги» родители в этом формате могут выступать вместе или отдельно. Если папа и мама рассказывают историю вместе, они могут обогащать рассказ друг друга, но тогда стоит заранее договориться, кто и о чем скажет. В этом формате «Читателями» выступают не школьники и в интересах детей важно позаботиться, чтобы дети не пришли в качестве слушателей. Во-первых, детям не стоит слушать о «взрослых» проблемах родителей, во-вторых, острота обсуждаемой темы может травмировать ребенка, в-третьих, это смешение контекстов (родители не смогут обсуждать открыто проблемы детско-родительских отношений, например). По этой же причине, на таких встречах стоит обратить особое внимание на правило конфиденциальности – договориться в начале встречи со всеми слушателями не пересказывать сказанное вне групп «Читателей», не записывать на аудио или видео рассказы родителей. Приглашать на такие встречи можно не только родителей-мигрантов, но и всех, кому интересна и важна тема.

В остальном при проведении такой библиотеки – те же правила и рекомендации, как и при проведении других «Живых библиотек». В своем рассказе родители-мигранты могут делиться, например, с какими сложностями приходится сталкиваться, что позволяет их разрешить, на что они опираются и что дает ресурсы поддержки себя и своих детей в чужой стране. Пригласить родителей-мигрантов на «Живую библиотеку» может быть ценно не только из-за рассказа и обмена опытом, но и из-за знакомства, создания поддерживающих связей. И между «Читателями» и «Книгами», и между «Книгами». Как известно, опора на тех, кто может понять и разделить сложности и переживания — это ключевой ресурс в процессе адаптации в новой стране. С этой целью можно пригласить «Книг» на шеринг после проведения, создать группу для «Книг» в мессенджере и добавить туда желающих из тех, кто был «Книгой» и т.п. В этом моменте важно соблюдать баланс между созданием общего пространства для общения и чувствительностью к личным границам «Книг». Для кого-то общаться вне

мероприятия может показаться излишним или нарушающим конфиденциальность, и к этому стоит отнестись с пониманием.

Также можно провести «Живую библиотеку» на тему *«Разные люди в профессии»*, пригласив на нее профессионалов разной национальности. Например, киргиза-невролога, фотографа из Таджикистана, менеджера по туризму из Казахстана. Это одновременно снижает групповую предубежденность к национальным меньшинствам в профессии и повышает мотивацию к профессиональному росту.

Одной из актуальных психологических проблем может быть буллинг в классе. И если это есть, то можно пригласить взрослых, переживших буллинг, чтобы они поделились переживаниями и опытом, назвав «Живую библиотеку» *«Каждый важен»*. Можно провести такую же «Живую библиотеку» с «Книгами» юношеского возраста (17–22 года), так как их опыт может быть ближе к школьникам и вызывать доверие.

Можно посвящать «Живую библиотеку» общечеловеческим темам, которые волнуют школьников. Такие как дружба, влюбленность, мечты, отношения с родителями. Например, *«Как я конфликтую»*. «Книгами» могут выступать разные люди, или же можно пригласить учеников психологического лицея или студентов психологического факультета.

Проведению «Живой библиотеки» можно посвятить один из классных часов.

5. Назначьте дату Живой библиотеки и начните приглашать «Читателей»

Это могут быть посты в социальных сетях, постеры на доске объявлений, объявление в чате или на собрании... Все, что сочтете нужным!

Имейте в виду, что количество приглашенных в «Живую библиотеку» ограничено. Это важный момент техники проведения. Набрав книги, можно рассчитать примерно по 3–4 человек на «Книгу». Однако если не придет кто-то из «Книг», то «Читателей» может стать больше. Не рекомендуется «читать» одну «Книгу» больше восьми «Читателям»: если читателей у книги в один момент слишком много, не все успевают задать свои вопросы и обсуждение рискует стать поверхностным.

Предупредите гостей, чтобы они постарались не опаздывать. «Книга» будет рассказывать иногда об очень личном опыте, поэтому крайне важно не перебивать и не отвлекать группу. Это правило распространяется даже на дистанционный формат проведения «Живой библиотеки».

6. Приготовьтесь!

Сделайте организационные созвоны с «Книгами». Если «Живая библиотека» проходит в очном формате – подумайте, как организовать пространство (где разместить все малые группы, хватит ли всем стульев и т.д.).

На одной из встреч с организаторами проговорите возможные риски и действия в них. Например:

1. Если разговор не ладится в одной из групп, то одному из организаторов можно подойти и завести беседу самостоятельно в роли «Книги».
2. Если вы видите, «Читатель» ведет себя неуважительно, то можно напомнить «Книге», что она имеет право не отвечать на некомфортные вопросы или даже завершить диалог.
3. Если вы видите, что кто-то из «Читателей» плачет или ему тяжело, некомфортно, можно предложить ему выйти из пространства группы и предложить воды.

4.2. «Живая библиотека» как универсальная технология предупрежденности...

4. Если окажется, что некоторые «Книги» не пришли или отказались от участия по личным причинам и их окажется слишком мало, то можно увеличить численность групп, до 8 человек.
5. Если пришло слишком мало «Читателей», то можно сократить количество участников в группе до двух или же продлить мероприятие, чтобы все «Книги» могли рассказать историю.
6. Есть риск при проведении онлайн случайно перепутать «Читателя» и «Книгу», поэтому нужен волонтер, который точно знает, кто «Книга» и кто «Читатель».
7. Нужно четко следовать таймингу, иначе следующей «Книге» останется меньше времени на рассказ.
8. Нужно делать перерывы. И после перерыва кто-то из «Читателей» может уйти, не предупредив, хотя в правилах мы просим по возможности оставаться до конца. И тогда, после перерыва волонтер должен проверить, у всех ли «Книг» есть достаточное количество «Читателей». И тогда, если нет, можно попросить кого-то из волонтеров поучаствовать в качестве «Читателя».
9. Некоторые темы могут оказаться потенциально травмирующими для «Книг», поэтому полезно в процессе участие психолога. В процессе собеседования с «Книгами» важно оценить, насколько тема рассказа уже пережита «Книгой» и не является ли это свежей травмой. Перед тяжелыми рассказами стоит предупредить аудиторию или ограничиться той историей, что не может вызвать травматический отклик.

Есть два варианта проведения «Живой библиотеки» с точки зрения возможности для «Читателей» выбирать, какие «Книги» они хотят «читать».

Проще всего для организаторов распределять «Читателей» по «Книгам» случайным образом, следя за тем, чтобы один «Читатель» не попал к «Книге» дважды. Тогда «Читатели» знают тему, но какую «Книгу» они будут «читать» – для них загадка до момента знакомства с «Книгой». Это просто сделать, распределив участников по группам, и тогда группы остаются стабильными, а «Книги» переходят от группы к группе. Обычно «Читатели» не могут прочесть все «Книги»: мы не советуем делать больше чем 2–3 встречи за вечер, так как больше может быть утомительно, особенно при онлайн формате. Такой формат советуем начинающим проводить «Живую библиотеку», особенно если мероприятие планируется онлайн или есть страх запутаться.

Но, если есть желание, чтобы у «Читателей» была возможность выбора, и если группа «Читателей» не очень большая и есть волонтеры, то сейчас мы расскажем, как это можно сделать.

При офлайн формате:

1. На этапе предварительного созвона с «Книгами», после того, как книга расскажет свою историю, предложить обдумать, какая цитата из ее рассказа лучше всего выражает суть того, о чем рассказ. Можно помочь «Книге», предложить ее как слушатель, обсудить с «Книгой». Это должно быть совместное решение.
2. При проведении «Живой библиотеки» помним о том, что оптимальная группа для одновременного чтения книг – не больше 7 человек. В начале «Живой библиотеки» делим количество фактически пришедших «Читателей» на количество «Книг» и представляем, сколько «Читателей» приходится на «Книгу».

3. Стоит заранее подготовить листы, на которых можно будет записаться по очереди не более чем среднему количеству «Читателей» в группе и прикрепить их на видное место.
4. В приветственной части объявляем, что сейчас «Книги» представлят и скажут слоган своей истории. К ним можно будет записаться после приветствия в перерыве, но просим не записываться более чем (нужное вам среднее количество человек). Ограничивать количество человек у одной «Книги» в группе необходимо, чтобы к одной «Книге» не записалось очень много человек и было неудобно общаться, а кто-то не остался бы случайно без «Читателей». Запись открывается на весь вечер, так что можно продумать, какие 2–3, в зависимости от того сколько длится вечер, «Книги» хочется «читать». У «Читателей» тогда возникает ясность, к кому и когда они попадают.
5. После перерыва начинается «чтение». Хорошо, если все соблюдают свою запись, но если у какой-то «Книги» оказалось слишком много человек, волонтеру можно подойти и попросить остаться записавшихся.
6. При этом варианте проведения «Книги» могут оставаться на своих местах, после перерыва к ним подходят «Читатели», которые записались к ним на следующее время. Чтобы «Читателям» было проще найти «Книги», можно поставить опознавательные таблички у мест, где находятся «Книги». Это относится и к варианту, где «Книги» выбрать нельзя и «Читатели» формируются в стабильные группы. Тогда ходят «Книги», и для их удобства можно обозначить группы номерами и сказать им очередность. В любом случае, помочь «Читателям» и «Книгам» найти группы – задача ответственных за это волонтеров.

При онлайн формате:

1. Организаторы «Живой библиотеки» должны заранее подготовить объявление, где будет сказано, какие «Книги» точно участвуют, с каким названием и краткой аннотацией (как сделать аннотацию-фразу, см. выше).
2. Предложить участникам регистрационную форму, в которой «Читатель» сможет выбрать три наиболее интересные для него «Книги». Важно предупредить участников, что организаторы будут стараться учитывать пожелания «Читателей», но не гарантируют распределения в точности к тем, к кому есть наибольший интерес (какая-то «Книга» может быть так популярна, что ее не получится «прочсть» всем желающим, тогда можно соблюдать принцип очередности).
3. Организаторы заранее распределяют «Читателей» по «Книгам» на все раунды чтения, которые будут. Распределив, они присылают каждому «Читателю» ссылку на открытие «Живой библиотеки», где слушает приветственное слово и правила, а затем в личные сообщения получает доступ к тем «Книгам», которых он выбрал в регистрационной форме ранее.

Чек-ап перед началом «Живой библиотеки» в очном формате:

1. Проветрено ли помещение?
2. Достаточно ли стульев с учетом количества читателей и книг?
3. Продуманы ли места, где будут встречи с книгами, на достаточном ли они расстоянии друг от друга и хватит ли всем книгам?
4. Если планируется перерыв на чай, есть ли все необходимое?

4.2. «Живая библиотека» как универсальная технология предубежденности...

5. Все ли волонтеры помнят, за что они отвечают? Пройтись по ключевым обязанностям, как тайминг и т.д.
6. Есть ли мел или маркер, чтобы написать правила после договоренности о них на доске?

Чек-ап перед «Живой библиотекой» в онлайн формате:

1. Команде стоит прийти в комнату раньше (желательно за 15 минут). Все ли волонтеры помнят, за что они отвечают? Пройтись по ключевым обязанностям, как тайминг и т.д.
2. После начала – свериться с количеством зарегистрированных и пришедших. Все ли «Книги» и «Читатели» подключились? Есть ли у кого-то проблемы с подключением?
3. Распределить правильно количество участников по группам с книгами. У всех ли «Книг» имеется достаточное количество «Читателей»? Все ли «Читатели» находятся в сессионных залах?

Во время «Живой библиотеки»:

1. Расскажите немного о «Живой библиотеке» (не больше 5 минут). Проговорите правила (см. Методические рекомендации).
2. Основное время. Обычно на 1 книгу дается примерно 15-20 минут: на рассказ и последующие вопросы. В процессе «Живой библиотеки» каждый «Читатель» должен «почитать» несколько разных книг (обычно 3). Важно сделать так, чтобы это были разные «Книги», и при этом чтобы количество человек в группе было от 3 до 5. Поэтому можно «читать» «Книги» вслепую – какая именно «Книга» перед ним «Читатели» узнают уже в рассказе. Организатор или волонтер распределяет по группам случайным образом, и далее – просто меняет «Книги», группы остаются те же. Это самый простой с точки зрения организации путь. Если хочется сделать возможность выбора «Книг» по заглавиям, это сложнее технически, так как необходимо регулировать количество человек, и нужно, чтобы ни одна «Книга» не осталась без группы «Читателей». О том, как это можно решить, мы писали выше.
3. Завершение. Вскрытие «корешков» – представление «Книг». «Книги» могут удалиться на свой шеринг – обсуждение, когда «Книги» делятся эмоциями и впечатлениями. Участникам предлагается также обсудить опыт, высказать эмоции. Важно, чтобы все могли поделиться чувствами, так как иногда чувств у «Читателей» бывает очень много.

После «Живой библиотеки»:

1. Разошлите опросники для «Читателей» и «Книг», из которых вы сможете увидеть обратную связь: благодарности, сильные стороны и то, на что обратить внимание в следующих «Живых библиотеках», которые вы сделаете.
2. Возможно, стоит сделать сообщество «Книг», которых вы нашли по конкретной теме.
3. Похвалите команду и запланируйте дату следующей «Живой библиотеки»!

По итогам апробации возможно сформулировать дополнительные рекомендации для проведения «Живой библиотеки». В качестве «Книг» могут выступать сами обучающиеся – несовершеннолетние иностранные граждане, причем если дети знакомы

между собой, они могут выступать по двое или трое. Тематика их выступлений может касаться страны их исхода (знакомство со страной, ее культурой и историей). Также в качестве «Книг» могут выступать педагоги школы, особенно педагоги с миграционной историей.

«Живую библиотеку» можно проводить с обучающимися младшего школьного возраста при условии предварительной подготовки обучающихся (знакомство с понятием «библиотека», подготовка вопросов к «книгам»).

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе: программа организации деятельности

Фомичева А.Е., Моисеева М.В.

4.3.1. Внедрение групповой работы в поликультурном классе

Использование в поликультурных классах технологий обучения в сотрудничестве требует от учителя значительной предварительной подготовки, поэтому проводить подобные занятия на регулярной основе достаточно сложно. Опыт учителей средних школ показывает, что наиболее эффективны трудозатраты педагога-предметника на организацию такого обучения в следующих ситуациях:

- итоговые (зачетные) уроки по теме курса;
- открытые уроки для коллег-учителей;
- открытые уроки с присутствием в качестве наблюдателей родителей учащихся;
- другие личностно-ориентированные методы обучения (например, метод проектов, исследовательский метод, метод «перевернутого класса»);
- уроки технологии, информатики или изо, когда итогом работы учащихся в группах должно быть создание дизайн-проекта, шаблона или объекта/предмета;
- активизация познавательной активности и мотивации учащихся при введении в новую тему и др.

В этих случаях тщательная подготовка урока, его поминутное планирование, написание норм и правил для групповой работы, подготовка инструкционных материалов и использование внеурочного времени для проведения психологических тренингов будут оправданы. Если один-два учителя-предметника и школьный психолог спланируют и проведут психологический тренинг по подготовке учащихся к обучению в сотрудничестве, значит с этой группой учащихся можно работать в технологии сотрудничества и другим учителям, и на других предметах.

При появлении интереса к использованию данной технологии обучения со стороны методических объединений школы, учителей-методистов и заместителя директора школы по содержанию образования можно постепенно распространить этот опыт на другие предметы. То есть сложное и во многом экспериментальное обучение в сотрудничестве в поликультурных классах может иметь большой пролонгированный социальный и методический эффект, который будет виден на уровне всей школы.

В основе обучения в сотрудничестве лежит групповая работа учащихся. Учитель, который организует учебный процесс, всегда стоит перед выбором:

1. Провести традиционный (фронтальный) урок.

В этом случае учитель сможет сам дать учащимся весь необходимый учебный материал.

2. Предложить учащимся сделать индивидуальный проект.

В этом случае каждый учащийся выполняет определенные этапы работ, а учитель корректирует результаты.

3. Организовать групповую работу на уроке, которая может быть продолжена после урока.

В этом случае учителю придется проделать большую дополнительную работу, заранее продумав принцип деления учащихся на группы и проведя вводные занятия по обучению школьников работать в составе учебных групп сотрудничества.

На сегодня в педагогической практике используются два приема формирования групп сотрудничества.

1. Формирование групп на основе способностей и качества обученности учащихся.

Это моногенные по составу учащихся группы, в каждой из которых будут учащиеся примерно с одинаковым уровнем подготовки по предмету и имеющие похожие навыки учебной деятельности и коммуникации.

Основное достоинство такой группы, что учащимся легко взаимодействовать друг с другом в процессе совместной деятельности, они быстрее освоят учебный материал и получат ожидаемый результат, а при необходимости смогут помочь друг другу.

К недостаткам формирования групп по этому принципу относится сегрегация групп учащихся и формирование заведомо слабых по уровню успеваемости групп, усиление конфронтации разных по социальному, образовательному и культурному уровню учащихся, снижение мотивации детей из «слабых групп» по сравнению с «сильными группами». Можно предположить, что учитель будет готовить для «сильных» и «слабых» групп разные по форме и объему изучаемого материала задания, а также по-разному контролировать работу этих групп.

2. Формирование смешанных групп на основе принципов свободы и равенства всех участников обучения.

Это гетерогенные (смешанные) по составу учащихся группы, в каждой из которых будут сильные и слабые ребята по уровню подготовки, разные по социальному, культурному и образовательному уровням.

Основные преимущества такого состава группы – возможность учиться друг у друга, дополнять знания и умения, имеющиеся у каждого члена группы. Если класс делится на смешанные группы, то не будет «сильных» или «слабых», все группы будут примерно равны по силам, поэтому учителю не придется готовить отдельные инструкции и учебный материал для разных по уровню подготовки учащихся, задания в этом случае будут универсальными. Обучение в смешанных группах повышает самооценку учащихся, укрепляет взаимоотношения и способствует развитию положительной групповой динамики в классе. Недостатки такого обучения, что для наиболее сильных ребят такая работа может показаться неинтересной, так как им будет не с кем соревноваться и они могут почувствовать себя «недооцененными».

Таким образом, при выборе той или иной формы группового обучения учителю надо ориентироваться на следующее (см. табл.).

Критерии выбора	Традиционное обучение		Обучение в сотрудничестве	
	Фронтальная работа с классом	Индивидуальные проекты	Обучение в моногенных группах	Обучение в гетерогенных группах
Повышение учебной мотивация учащихся		v	v	v
Время на подготовку урока у учителя			v	v
Предварительная подготовка учащихся				v

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Цель – достижение высоких результатов обученности	v		v	v
Цель – социализация учащихся, развитие навыков 21 века				v
Профилактика конфликтов в классе			v	v

Из таблицы видно, что обучение в гетерогенных группах сотрудничества оптимально, если учитель:

- хочет повысить учебную мотивацию всех детей в классе, вне зависимости от различий;
- готов потратить время на подготовку урока с использованием технологии сотрудничества, включая планирование процедуры формирования смешанных групп, разработку заданий, инструкций для учащихся и комплектов учебно-методических материалов;
- может договориться с психологом и выделить время вне урока для предварительной подготовки класса к работе в смешанных группах сотрудничества;
- хочет улучшить результаты обученности не отдельных групп самых сильных учащихся класса, а всех учащихся, вне зависимости от текущей успеваемости и проблем;
- придает особое значение формированию социализации и развитию у учащихся навыков 21 века, включая навыки групповой деятельности, коммуникации и решения проблем;
- занимается профилактикой конфликтов в детском коллективе.

4.3.2. Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве

На начальном этапе подготовки учащихся к обучению в сотрудничестве следует выделить время и поговорить с ними о базовых правилах эффективной работы в группе. Для лучшего запоминания этих правил их можно красиво оформить и вывесить на одном из стендов в классе.

Основные правила

1. Говорите, что думаете.
2. Слушайте других участников; не перебивайте, дайте возможность высказаться всем, кто хочет это сделать.
3. Задавайте вопросы участникам группы, чтобы узнать, что они думают.
4. Аргументируйте свои идеи и мнения.

Когда обучение в сотрудничестве начнется и учащиеся будут работать по группам, они смогут ориентироваться на вопросы рефлексивного характера, которые также можно заранее проговорить с учащимися и разместить на стенде в классе.

Вопросы на рефлексию

- Все ли участники группы говорили (участвовали в обсуждении)?
- Слушал ли я других?
- Задавал ли я вопросы? Какие вопросы я задал участникам группы, чтобы лучше понять, что они хотели сказать?
- Приводил ли я аргументы, когда делился с другими участниками группы своими идеями?
- Как я задавал вопрос тем участникам, которые делились своими идеями, но не подтверждали их аргументами?

О чем говорит язык тела

Работа учителя в поликультурном классе подразумевает понимание скрытых угроз не только в словах учащихся, но и в так называемом языке тела, что в условиях групповой учебной деятельности может привести к непониманию и конфликтам. Специалисты, работающие в поликультурных классах, выделяют следующие типичные для начала конфликтов ситуации, которые можно зафиксировать по языку тела участников:

- два участника группы сидят рядом и держат книгу или информационную табличку так, чтобы их никто не мог увидеть;
- два участника группы сидят напротив друг друга и сосредоточены на общении друг с другом, не допуская ни для кого возможности включиться в эту дискуссию;
- во время групповой дискуссии участники открыто игнорируют (бойкотируют) одного из участников группы, не давая ему высказаться;
- к группе присоединяется новый участник, а все другие его открыто не принимают, выражая свое недовольство;
- во время презентации итогов работы участник пытается дистанцироваться от группы, в которой выполнял задание, или от конкретных ее участников;
- в ходе разработки темы участники группы открыто обсуждают, что один из учащихся ничего не может привнести в работу группы и подготовлен слабее других, поэтому они не хотят с ним работать.

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Организация работы в школьном кабинете

Желательно рассказать учащимся, что правильная расстановка мебели в классе также способствует эффективности групповой деятельности. Традиционно в большинстве классов, где преподавание идет в формате фронтального объяснения, учащиеся сидят по два человека за партой, парты организованы в ряды, по 5–6 парт в одном ряду, а дети смотрят в затылок друг другу.

Организация класса для обучения в сотрудничестве в составе малых групп по 3–5 человек предполагает, что в классе организовано, как минимум, пять «станций», или столов, вокруг которых должно стоять столько стульев, сколько предполагается в группе участников. В отдельном месте в классе создается «справочная» или «информационная зона», где учащиеся могут найти дополнительные учебные материалы, справочники и инструменты, с которыми будут работать в группе. Если учащиеся не могут использовать свои персональные смартфоны (например, их у детей нет или они запрещены для использования на уроках), для доступа к информации в интернете учащимся должны быть доступны ноутбуки или планшеты (желательно по одному на группу).

Социально-психологический тренинг как подготовка школьного класса к обучению в сотрудничестве

Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве с учетом специфики поликультурных классов может включать следующие виды тренингов:

- освоение работы в группе с учетом потребностей других членов группы и нацеленности на общий результат;
- формирование навыков сотрудничества;
- развитие навыков коммуникации и участия в групповых дискуссиях;
- выработка норм и правил группового поведения;
- предотвращение групповых и межличностных конфликтов и др.

Ниже приведены примеры тренинговых упражнений, которые можно использовать при организации данного тренинга.

Упражнение «Сломанные круги»

Одно из лучших упражнений, развивающих умение работать в группе и учитывать потребности других участников для получения итогового, общего для всей группы результата, – это упражнение, которое называется «Сломанные круги» (*Broken Circles*, авт. Нэнси и Тэд Грейвс, 1985). Идея упражнения очень проста: участники группы не смогут полностью сложить мозаику в форме кругов, пока каждый из участников не поймет, чего именно не хватает другим, из-за чего они не могут сложить свои собственные круги.

Для выполнения этого упражнения класс делится на группы по 3–6 человек. Учитель выдает каждому конверт, внутри которого лежат фрагменты круга. Перед участником ставится задача: собрать полный круг. Но для того чтобы ее выполнить, нужно понять, что получили в конвертах другие участники, и договориться об обмене. Разговаривать друг с другом и заглядывать в чужие конверты не разрешается. Упражнение считается выполненным, когда напротив каждого участника будет лежать полностью собранный круг.

Инструкции для участников

– Каждый из вас получил конверт, в котором лежат 2–3 части разрезанного круга. Для выполнения упражнения вам нужно сложить перед собой полный круг, но,

поскольку вам может не хватить каких-то частей круга, нужно договориться друг с другом и произвести обмен или поделиться фрагментами круга. Есть несколько правил, которых вы должны придерживаться при выполнении упражнения. Упражнение выполняется в полной тишине. Разговаривать нельзя.

1. Не разрешается показывать пальцем на те части круга, которые вам нужны для завершения работы.
2. Каждый участник должен сам сложить свой круг, никто не может его торопить или делать упражнение за него.
3. Смысл этого упражнения в том, чтобы научиться что-то отдавать другим. Вы не можете забрать нужный вам фрагмент круга у другого участника, но можете отдать части круга, которые есть в вашем конверте, другим участникам, а они, в свою очередь, могут отдать те части круга, которые нужны вам.
4. Нельзя ставить фрагмент круга в мозаику, которую собирает другой участник группы, вы можете только молча положить фрагмент на стол перед ним.
5. Теперь вы можете открыть свой конверт и выложить из него на стол (перед собой) то, что в нем окажется. Для выполнения работы вам потребуется 10 минут.

Не забудьте, что упражнение считается выполненным, если перед каждым участником группы на столе будет лежать полностью собранный круг. Если кто-то соберет свой круг быстрее других, оставшееся время он может потратить на то, чтобы подумать, каким еще образом можно было бы собрать все круги, быстро выполнив упражнение.

Упражнение подходит для учащихся разного возраста. Авторы рекомендуют три уровня сложности: набор простейших кругов (рис. 1) для дошкольников, простых кругов (рис. 2) для детей 8–10 лет и набор усложненных кругов (рис. 3) для всех остальных – учащихся старших классов и взрослых.

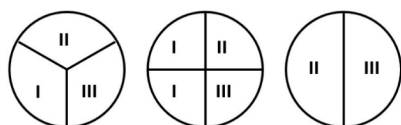


Рис. 1

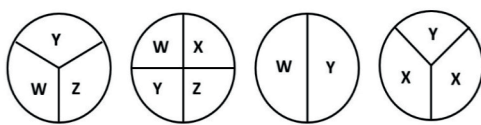


Рис. 2

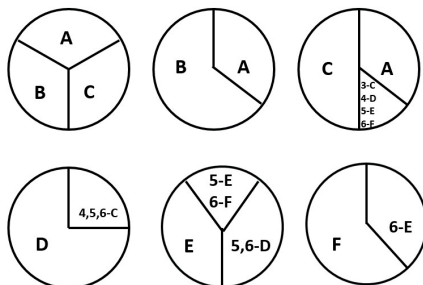


Рис. 3

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Набор простейших кругов рассчитан на занятие с группами детей, в каждой из которых по три ребенка. Учитель раскладывает части кругов по конвертам и раздает их каждому. На рисунке 1 показаны возможные варианты правильной сборки кругов.

Упражнение с простыми кругами (рис. 2) предназначено для работы в группах по четыре человека. Если какая-то группа собирает круги быстрее других, можно задать им вопрос: «А сколько еще есть вариантов сборки кругов, за исключением тех, которые вы уже использовали в работе?».

В один набор из комплекта усложненных кругов (рис. 3) входят пятнадцать фрагментов, из которых можно составить шесть кругов. Учитель заранее распределяет фрагменты круга из данного набора по конвертам для каждого участника. Для каждой группы готовится набор из шести кругов. В этом упражнении количество участников может быть уже не три или пять, а шесть, но в этом случае учителю нужно немного по-другому разложить фрагменты по конвертам: например, часть круга 6F перейдет в конверт F, 6E – в конверт E, 6C – в конверт C, 6D – в конверт D. Это действие следует повторить для всех групп, в составе которых будет по 6 человек.

Важным условием является размер кругов, которые учитель готовит для работы с группами. Круги могут быть любого размера (но не более 20 сантиметров в диаметре), главное, чтобы все круги *в наборе были одинакового размера*. Все фрагменты кругов, которые готовятся для одной группы, должны быть определенного цвета и отличаться по цвету от кругов, предназначенных для другой группы.

Когда все группы выполнят задание, учитель предлагает обсудить следующие вопросы и подвести итоги:

- Как вы думаете, о чем было это упражнение?
- Что вы чувствуете после его выполнения? Что нового вы узнали сегодня о работе в группе?
- Что вам пришлось сделать, чтобы успешно выполнить это упражнение?
- Столкнулись ли вы с чем-то, что сильно усложнило выполнение упражнения?
- Что можно сделать, чтобы ваша группа работала вместе еще быстрее и лучше?

Упражнение «Ракета Эпштейна»

Это упражнение разработано Эпштейном в 1972 году для улучшения навыков ведения дискуссии в малых группах сотрудничества и адаптировано Э. Коэном для работы с учащимися школ.

Учитель объясняет классу, что для эффективной работы в группах каждому участнику очень важно уметь обсуждать разные вопросы с другими участниками. Далее учитель делит класс на группы по пять человек и предлагает каждой прочитать и обсудить какой-то интересный текст. На обсуждение текста отводится не более 5 минут. В то время как учащиеся обсуждают текст, учитель ходит вокруг, наблюдая за детьми, слушая их и делая записи положительных и отрицательных примеров ведения дискуссии.

Пример текста для обсуждения.

Космический корабль

– Известно, что к Земле летит метеорит, столкновение с которым, возможно, приведет к гибели всего живого на нашей планете. На космическом корабле, который отправится к далекой планете, где возродится человеческая цивилизация, может разместиться только семь человек. Ваша группа должна решить, кто именно эти семь человек из 11, которых ученые включили в итоговый список кандидатов.

Обратите внимание, что для принятия итогового решения каждый участник вашей группы должен согласиться с этим решением.

Список кандидатов:

1. 30-летний музыкант – скрипач из симфонического оркестра.
2. 67-летний мужчина, министр.
3. 23-летний инженер и его 21-летняя жена (они отказались лететь друг без друга).
4. 40-летний полицейский (отказывается лететь без своего пистолета).
5. Мальчик, ученик школы, примерно такого же возраста, как и вы.
6. 35-летний мужчина, не имеет законченного образования, недавно был арестован за вооруженный грабеж.
7. 32-летняя учительница старших классов.
8. 40-летняя женщина, врач.
9. 50-летняя женщина, художник и скульптор.
10. 25-летний мужчина, поэт.
11. Младенец, девочка, 1 год.

После 5-минутного обсуждения по группам учитель переводит внимание учащихся на себя и предлагает детям перечислить, что, по их мнению, помогает сделать обсуждение более успешным, а что, напротив, затрудняет его. Предлагается выполнить специальное упражнение, состоящее из четырех частей, каждая из которых соответствует одной из ступеней полета ракеты.

Ступень 1. Быть лаконичным. Учащиеся должны научиться говорить кратко и по делу.

– *Выберите человека, который будет следить за временем в вашей группе. В его обязанности входит не допустить, чтобы участник говорил более 15 секунд. Обсуждайте предложенную вам тему (текст) ровно 5 минут.*

Ступень 2. Слушать и слышать других. Учащиеся должны научиться слышать, что именно говорят другие участники группы.

– *Выберите нового ответственного за время. Продолжите обсуждение еще на 5 минут, но условия участия будут немного другими. Каждый говорит не более 15 секунд, но после его выступления должна быть выдержана пауза в три секунды. Следующий участник может говорить только после этой паузы.*

Ступень 3. Отражать. Учащиеся должны научиться громко повторять всей группе то, что только что произнес выступающий.

– *Выберите нового ответственного за время. Продолжайте обсуждать тот же самый вопрос, но задание усложняется. Теперь каждый выступающий говорит не более 15 секунд, потом все выжидают ровно 3 секунды, а следующий выступающий должен повторить то, что сказал группе предыдущий выступающий. Участник группы, чьи слова пересказывает очередной выступающий, должен кивком головы показать, правильно ли его процитировали. Если мысль была пересказана неверно, выступающий должен ее перефразировать до тех пор, пока цитируемый не примет фразу, согласившись с ней кивком головы.*

Ступень 4. Все участвуют. Все должны принять участие в обсуждении.

– *Выберите нового ответственного за время. Продолжите обсуждение того же вопроса еще 5 минут. Все предыдущие правила продолжают действовать, но к ним добавляется новое: никто не имеет права взять слово еще раз, пока по одному разу не выскажется каждый из участников группы.*

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

После каждой ступени ответственный за время (он же, по сути, ведущий) должен подвести итоги и рассказать, что было самым сложным в этой части обсуждения, на что группа потратила больше всего времени, удалось ли выполнить задание за отведенное учителем время и в чем еще данной группе надо попрактиковаться.

В завершающей части упражнения выбирается участник, который еще не отвечал за время, а группе предлагается еще раз поработать 5 минут вместе, обсуждая задачу из текста и используя все правила обсуждения, которые были введены ранее. Задача ответственного за время посчитать, сколько раз и какие правила удалось использовать группе за 5 минут. Учитель также следит за результатами работы каждой группы, может ввести соревновательный момент и записать, сколько раз и какие именно правила использовала в завершающем обсуждении та или иная группа.

Подводя итоги участия в упражнении, учащиеся вместе с учителем могут составить памятки участия в дискуссии.

Навыки конструктивного участия в дискуссии:

У участника появились новые идеи.

Участник запрашивает информацию или делится ею.

Участник объясняет идеи.

Участник объединяет идеи в единое целое.

Участник спрашивает других, готовы ли они к принятию решения.

Участник спрашивает тех, кто предпочитает молчать, что они думают.

Участник слушает с интересом тех, кто говорит.

Участник хвалит других за хорошие идеи и предположения.

Участник готов идти на компромисс.

Что делает деструктивный участник, мешающий проведению обсуждения:

Слишком много говорит.

Невнимательно слушает, что говорят другие.

Настаивает на том, чтобы его идеи обязательно приняли.

Ничего не может сделать, если кто-то явно мешает другим.

Критикует людей, а не их идеи.

Спокойно относится к тому, что всю работу за него делают другие люди.

Упражнение «Я чувствую»

Данное упражнение разработано Дж. Кепнером для подготовки учащихся к выходу из конфликтных ситуаций во время групповой работы.

Одной из главных проблем, с которой школьники могут столкнуться во время групповой работы, являются разнообразные обвинения участниками друг друга. Для предотвращения подобных ситуаций было разработано специальное упражнение, которое помогает перевести обвинения в плоскость утверждений, начинающихся со слов «Я чувствую...», и в позитивные отклики. Утверждения, подобные «Я чувствую», позволяют детям в той или иной ситуации выразить свое недовольство в более мягких выражениях, которые способны предотвратить конфликт. Также эти утверждения дают возможность ребенку лучше осознать чувства, которые он испытывает в данный момент, и взять их под контроль.

Обвинительные и оскорбительные фразы всегда начинаются с местоимения «ты» или «вы», а это уже само по себе воспринимается как грубость. Вполне нейтральное «Я чувствую» переносит фокус внимания с поведения человека на его чувства.

Каждый комментарий участника групповой работы, начинающийся со слов «Я чувствую», включает в себя три составные части:

- определение того, что не нравится в поведении другого человека,
- выражение чувств, которые человек испытывает в ответ на такое поведение,
- объяснение причин, обусловивших появление таких чувств.

То есть фраза «Я чувствую», как правило, состоит из следующих частей:

Когда ты... (указание на то, что не нравится в поведении).

Я чувствую... (выражение чувств).

Потому что... (приводятся причины, повлиявшие на появление этих чувств).

Инструкция для группы учащихся

Прочитайте описание типичных ситуаций проявления грубости в ходе групповой работы. Обсудите эти ситуации и сформулируйте два варианта комментария: грубый и начинающийся со слов «Я чувствую».

Ситуация 1. Участник группы постоянно тебя прерывает и не дает сказать ни слова.

Реакция в стиле «Ты...»: «Ты грубиян! Ты никогда не даешь мне слова сказать».

Реакция в стиле «Я чувствую»: «Когда ты перебиваешь меня, я чувствую, что мне это очень не нравится, потому что я знаю, что мои идеи могут помочь группе в работе».

Ситуация 2. Два участника группы держат карточки с заданиями специально так, что ты не можешь разглядеть, что там написано.

Реакция в стиле «Ты...»: «Вы всегда мешаете мне работать с вами».

Реакция в стиле «Я чувствую»: «Я чувствую себя в изоляции всякий раз, когда вы, ребята, прячете от меня карточки, поскольку в этом случае я не понимаю, что делает наша группа».

Ситуация 3. Один из участников группы занимается тем, что бросает бумажки в участников другой группы и переговаривается с ними через весь класс.

Реакция в стиле «Ты...»: «Ты всегда мешаешь, когда нужно помочь».

Реакция в стиле «Я чувствую»: «Когда ты начинаешь отвлекаться на другие группы, я чувствую, как это меня расстраивает, потому что для выполнения нашего группового задания нам нужно заинтересованное участие каждого члена группы».

При работе в группе ее участникам важно уметь не только выражать свои чувства по отношению к действиям других участников, но и уметь переводить негативный комментарий в позитивную и конструктивно действенную просьбу. Позитивные просьбы, как правило, начинаются со слов: «Я хотел бы, чтобы ты...», «Мне очень важно, чтобы ты...», «Мне нужно, чтобы ты...». Возможно, эти фразы покажутся современным детям очень формальными, а впоследствии они даже перефразируют их, но главное – они задумаются, как по-разному можно сформулировать, казалось бы, одно и то же.

Предложите учащимся сравнить следующие варианты просьб.

А. Негативная: «Прекрати меня перебивать».

Нейтральная: «Я хочу, чтобы ты меня услышал».

Позитивная и специфическая: «Я хочу, чтобы ты подождал, пока я не закончу, а потом уже можешь сказать все, что хочешь».

Б. Негативная: «Прекрати прятать от меня карточки».

Нейтральная: «Я хочу, чтобы ты поделился со мной карточками».

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Позитивная и специфическая: «Мне нужно, чтобы ты положил все карточки на середину стола, и я тоже мог бы их увидеть».

В. Негативная: «Я хочу, чтобы ты немедленно перестал нам мешать».

Нейтральная: «Я хочу, чтобы ты помог нашей группе в работе».

Позитивная и специфическая: «Я бы хотел, чтобы ты начал вносить данные, собранные нашей группой, в сводную таблицу».

Совместное использование формулировок «Я чувствую» и позитивных просьб является действенным инструментом в налаживании коммуникации между участниками малых групп сотрудничества. В завершение этого упражнения можно предложить учащимся использовать обе фразы: нейтральную и позитивную – при составлении коротких комментариев в ответ на конфликт внутри группы.

Учитель предлагает каждой группе учащихся рассмотреть одну из пяти ситуаций и подготовить грамотный (с точки зрения групповой работы) ответ.

1. Один из членов группы делает все задание сам. Любое ваше предложение им игнорируется, а любая попытка что-то подсказать или помочь что-то сделать полностью отвергается.
2. Один из членов группы бродит вокруг и болтает с друзьями, в то время как вся группа трудится над созданием итоговой презентации. В тот момент, когда работа почти выполнена и остается ее сохранить на компьютере, этот участник резко двигает парту, компьютер падает, а презентация не сохраняется.
3. В группе вас трое, ты и еще два ученика, с которыми ты почти не знаком. Эти двое работают вдвоем и игнорируют любые твои попытки поработать над групповым заданием вместе.
4. Все участники твоей группы активно вовлечены в дискуссию по вопросу, который ты хорошо знаешь. Однако каждый раз, когда у тебя появляется возможность что-то прокомментировать, они переключаются на кого-то другого, не давая тебе ни малейшего шанса сделать вклад в общее дело.
5. Один из участников твоей группы по всем предметам школьного цикла получает только хорошие отметки, но, когда дело доходит до работы в группе, он ничего не делает. Вы подозреваете, что он знает, как решить проблему, над которой работает группа, но сознательно не хочет этого делать.

4.3.3. Подготовка педагогов к обучению в сотрудничестве

Технологии обучения в сотрудничестве можно отнести к сложным для освоения учителями педагогическим технологиям, но в то же время их педагогическое воздействие на учащихся оказывается столь эффективным, что они постепенно завоевывают популярность во всем мире. Более того, именно эти технологии полностью отвечают новым задачам и формируют у учащихся так называемые «навыки 21 века», среди которых ключевыми являются навыки работы в группе и совместного решения проблем.

Главным фактором, влияющим на готовность педагогов к использованию технологий обучения в сотрудничестве, является предварительная подготовка, которую можно провести в формате внутрикорпоративного (внутришкольного) тренинга. Пока педагоги сами не научатся общаться, вести дискуссии, сотрудничать друг с другом при решении той или иной проблемы, они вряд ли научат этому детей.

Методическая разработка, представленная ниже, содержит описания различных тренингов и заданий для учащихся по выработке навыков обучения в сотрудничестве, которые могут быть предложены и учителям. Более того, выполнив задания и пройдя тренинги, учителя будут знать, на какие подводные камни они могут натолкнуться при подготовке к урокам по технологии сотрудничества и обучения школьников.

Переход к использованию технологии обучения в сотрудничестве в учебной деятельности потребует от администрации школы и педагогического коллектива определенных организационных и методических усилий. Этот переход может быть осуществлен в несколько этапов.

Этап 1. Привлечение внимания педагогов к технологии обучения в сотрудничестве

На этом этапе администрация школы формирует рабочую группу из числа наиболее опытных педагогов и методистов школы, интересующихся личностно-ориентированными методами и технологиями обучения. В рабочую группу должен быть включен кто-то из администраторов, имеющих отношение к данному вопросу, например заместитель директора по содержанию образования.

Рабочая группа организует и проводит тематический педсовет, посвященный вопросам обучения в сотрудничестве. В процессе знакомства с технологией отмечается ее эффективность при формировании компетенций, включенных в ФГОС нового поколения, и связь с современными требованиями к организации учебной деятельности учащихся. После педагогического совета, на котором рассматриваются общие вопросы технологии обучения в сотрудничестве, обсуждение продолжается на заседаниях методических объединений школы, где учителя-предметники вопрос подготовки и проведения серии уроков по технологии обучения в сотрудничестве рассматривают более конкретно. Определяется потенциальная возможность проведения как монопредметных, так и межпредметных уроков (с объединением учебных часов по двум и более предметам), разработки учебных проблем, что невозможно без привлечения знаний и методологии нескольких предметных дисциплин.

Этап 2. Формирование группы педагогов для прохождения тренинга

После обсуждения вопроса использования технологии обучения в сотрудничестве на уроках, проведенного на заседаниях методических объединений, председатель методобъединения передает рабочей группе список учителей, которые высказали желание пройти тренинг и провести серию уроков с использованием технологии обучения в со-

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

трудничестве. Желательно, чтобы общее количество участников тренинга не превышало среднюю численность учащихся в классе, то есть не более 25 человек. Если педагогов меньше, желательно формировать учебную группу таким образом, чтобы количество участников было кратно пяти, так же как в группах учащихся, которые будут обучаться по этой технологии. После формирования группы педагогов, желающих пройти тренинг по обучению в сотрудничестве, определяется дата и содержание обучения.

Этап 3. Проведение тренинга

Примерный сценарий

Цель тренинга: подготовка участников к использованию технологии обучения в сотрудничестве, сплочение участников, создание благоприятного социально-психологического климата, базирующегося на взаимопонимании и поддержке в ходе инновационной педагогической деятельности.

В ходе тренинга решаются *следующие задачи:*

- освоение приемов решения проблем в ходе групповой деятельности,
- развитие навыков ведения дискуссий и аргументации,
- развитие навыков рефлексии.

Участники: учителя-предметники, рекомендованные на заседаниях методических объединений для участия в пилотном проведении уроков по технологии обучения в сотрудничестве в гетерогенных классах.

Время проведения тренинга: 3–4 часа.

Структура тренинга включает в себя три блока:

Введение – знакомство с ведущим и другими участниками тренинга, представление целей и задач тренинга, введение правил работы, входное анкетирование.

Основная часть – отработка навыков работы в группе, навыков решения проблем и ведения дискуссии.

Заключение – поведение итогов тренинга, заполнение анкет, рефлексия опыта участия в работе группы.

Введение

Упражнение 1. Представление тренера

Тренинг начинается с представления тренера, в качестве которого может выступать либо кто-то из числа опытных учителей или администраторов школы, хорошо разбирающихся в технологиях обучения в сотрудничестве, либо школьный психолог.

Цель: снять отчуждение между группой и тренером.

Время: 2 минуты.

Процедура выполнения

Ведущий рассказывает о себе, а также сообщает группе о цели, задачах и регламенте тренинга.

Упражнение 2. Знакомство – представление участников

Обсуждение ожиданий от тренинга, введение правил взаимодействия в группе, обсуждение формы обращения друг к другу.

Цель: определить правила для эффективной работы в группе.

Время: 20 минут.

Процедура выполнения

Участники по очереди представляются и рассказывают о своих ожиданиях от тренинга, придерживаясь следующей структуры выступления: имя участника, по какому

предмету и в каком классе хочет провести урок(и) с использованием технологии сотрудничества, что больше всего волнует и тревожит до начала работы и что именно участник ожидает от тренинга.

Тренер предлагает участникам сформулировать правила, по которым будет строиться дальнейшая работа на тренинге (если участники затрудняются сделать это сами, тренер помогает им сформулировать то, что нужно). Обсуждаются и принимаются основные правила групповой работы. Например, правило активности, правило контроля времени, нацеленности на общий результат, правило организованной коммуникации, правило чуткости и внимания к окружающим.

Упражнение 3. Оценка готовности педагогов к переходу на технологию обучения в сотрудничестве

Заполнение коротких анкет-опросников, позволяющих оценить уровень готовности педагогов к работе по технологиям обучения в сотрудничестве (вопросы на понимание технологии, умение работать в группе, вести дискуссию и пр.).

Цель: оценить имеющийся у участников на данный момент уровень готовности к внедрению технологии обучения в сотрудничестве.

Время: 5 минут

Процедура выполнения

Участникам предлагается заполнить анкету-опросник (см. Приложение 1). После заполнения ведущий собирает заполненные бланки.

Основная часть

Упражнение 4. «Построимся»

Цель: обучение умению распределять роли в команде, сравнивать себя с другим участником по схожим признакам.

Время: 15 минут.

Процедура выполнения

– *Теперь мы посмотрим, насколько ваши общие черты проявляются у каждого из вас в отдельности!*

Задача участников – построиться в одну линию по росту. При этом нельзя разговаривать. Затем задание усложняется: нужно построиться по месяцу рождения, по длине волос, по цветам в одежде или каким-либо другим признаками, которые выберет тренер.

Рефлексия

– *Трудно ли было выполнять это упражнение? Почему? Какую роль вы избрали для себя? Какая стратегия выполнения была наиболее эффективна?*

Упражнение 5. «Сломанные круги»

Цель: сформировать умения участников работать в группе и учитывать потребности каждого для достижения общего результата.

Время: 20 минут.

Материалы: комплекты усложненных кругов.

Процедура выполнения

Тренер распределяет участников по группам, в каждой из которых должно быть не менее 6 человек. В первый раз на тренинге распределение по группам будет произвольным и тренер может использовать для формирования групп любой прием (напри-

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

мер, попросит встать в шеренгу и рассчитаться на 1–6-й, либо использовать цветные карточки шести цветов, которые выберут участники по своему желанию).

После распределения участников по отдельным столам, за каждым из которых должна разместиться одна группа, тренер передает группам конверты, содержащие фрагменты усложненных кругов, которые должны составить участники. Особенно-сти данной методики и необходимые инструкции для выполнения описаны выше.

Рефлексия

– *Что нового для себя вы открыли, выполняя данное упражнение? Как проходила работа? Сталкивались ли вы с чем-то, что сильно затрудняло понимание смысла работы и особенностей выполнения поставленной задачи? Что можно было бы сделать для повышения эффективности работы группы?*

Упражнение 6. «Ракета Эпштейна»

Цель: развить у участников тренинга навыки ведения групповых дискуссий в малых группах сотрудничества.

Время (общее): 60 минут.

Материалы: распечатки текста «Космический корабль» на отдельном листе для каждого участника тренинга.

Процедура выполнения

Тренер перераспределяет участников, формируя из них группы по 5 человек. После того как группы в новом составе займут свои места за столами, всем раздаются листы с текстом, который будет использоваться для отработки навыков ведения дискуссии. Тренер дает группе участников общее задание – за 10 минут прочитать текст и обсудить его, найдя общее решение для всей группы. После завершения работы представитель от каждой из участвующих в работе групп подводит итоги дискуссии и говорит от имени группы о следующем: что помогло группе обсудить данную в тексте задачу, а что, напротив, затрудняло обсуждение и поиск компромисса при принятии итогового группового решения.

Далее тренер предлагает участникам выполнить четыре упражнения (пройти четыре ступени) из «Ракеты Эпштейна», которые педагоги будут в дальнейшем использовать при подготовке учащихся к работе в группах. Данное упражнение подробно описано в разделе 4.3.2. («Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве»).

Рефлексия

Тренер заранее вывешивает на стенде (показывает на большом экране) два списка, один – с признаками конструктивного участия в дискуссии и второй – с признаками деструктивного участия в дискуссии, и предлагает участникам оценить по этим признакам свое личное участие.

– *Кто из участников оказался в ситуации, когда по каким-то причинам не смог участвовать в дискуссии конструктивно? Что этому способствовало? Что мешало?*

Рефлексия должна быть завершена общим обсуждением возможных подводных камней в групповых дискуссиях. Методом мозгового штурма тренер составляет список подводных камней и размещает его в поле зрения всех участников тренинга.

Упражнение 7. «Я чувствую»

Цель: научить участников групповых дискуссий приемам выхода из конфликтных ситуаций во время групповой работы.

Время: 20 мин.

Процедура выполнения

Упражнение подробно описано в разделе 4.3.2 («Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве»).

Рефлексия

Тренер предлагает обсудить, насколько данное упражнение может снизить опасность возникновения конфликтных ситуаций при проведении обсуждений в группах учащихся. Каждая из групп должна представить свой ответ на поставленный тренером вопрос.

Заключение

В заключительной части тренинга участники выполняют два небольших упражнения, а также подводят итоги и заполняют короткую итоговую анкету-опросник. В случае нехватки времени или усталости участников анкету можно заполнить позже, в удобное для участников время. Заполненные анкеты передаются тренеру.

Упражнение 8. «Дом»

Цель: осознание своей роли в группе, стиля поведения.

Время: 20 минут.

Процедура выполнения

Тренер предлагает каждой команде построить свой дом, ориентируясь на следующие установки:

– *Каждая команда должна стать полноценным домом. Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором. Выбор за вами. Но не забывайте, что вы должны быть полноценным и функциональным домом. В течение 10 минут постройте свой дом.*

При выполнении задания можно общаться между собой.

Рефлексия

Через 10 минут каждая группа представляет свой «дом» другим участникам, рассказывая, кто и какую функцию в доме выполняет.

Также важно остановиться на общих вопросах «строительства дома», а именно: как проходило обсуждение в командах, насколько быстро участники смогли определить свою роль в доме, почему выбрали ту или иную роль и др.

Упражнение 9. «Комплимент».

Цель: улучшить атмосферу и сократить дистанцию в общении.

Время: 5 минут.

Материалы: мяч.

Процедура выполнения

Участники тренинга рассаживаются в произвольном порядке (работа в группах завершена). Тренер бросает мяч участнику, предварительно назвав его по имени, и говорит комплимент, который касается работы участника на тренинге. Поймавший мячик благодарит за комплимент, глядя в глаза ведущему. Затем бросает мяч другому.

Рефлексия

Тренер еще раз благодарит всех участников тренинга и предлагает заполнить итоговые анкеты-опросники (можно использовать типовую анкету, см. Приложение 1).

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Этап 4. Подготовка уроков

На данном этапе все педагоги, прошедшие обучение на тренинге, приступают к планированию и подготовке уроков в своих классах. Они выбирают тему урока, при необходимости – согласовывают эту тему, дату и время проведения урока с коллегами (в случае если урок проводится как межпредметный). Далее разрабатывают сценарий урока и готовят инструкции для учащихся, а также комплекты раздаточных материалов для работы групп сотрудничества. Каждому учителю предстоит определиться с подходом к формированию групп сотрудничества.

Спланировав урок и подготовив необходимые материалы, учитель проводит тренинг для того класса, которому будет предложено участвовать в уроке с группами сотрудничества. Подобный тренинг может включать серию учебных заданий для учащихся на отработку навыков дискуссии в группе, аргументации и решения проблем. Учитель может проводить подобный тренинг сам, либо совместно с школьным психологом.

Этап 5. Проведение уроков, рефлексия и обсуждение

На данном этапе учитель (учителя) проводит уроки по технологии обучения в сотрудничестве. После каждого урока проводится анкетирование (см. пример анкеты в *Приложении 1*) для определения уровня удовлетворенности учащихся работой в группах. Данные анкетирования учитель обобщает и представляет на обсуждение на очередном заседании методического объединения.

Следует отметить, что та значительная организационная и методическая работа, которую проводят педагоги школы при внедрении личностно-ориентированного обучения, технологий сотрудничества и групповой работы, является необходимой для этапа запуска подобного проекта. После того как все этапы будут пройдены, а результаты обсуждены на различных уровнях всеми участниками образовательного процесса, данную педагогическую технологию можно будет распространить среди тех педагогов, которые не получили опыта проведения уроков по технологии обучения в сотрудничестве.

Несмотря на довольно длительный период использования данной технологии как в нашей стране, так и за рубежом, ее включение в жизнь современной школы происходит крайне медленно, поскольку (как было сказано выше) она требует довольно тщательной предварительной проработки и подготовки как учителей, так и учащихся. В то же время эта технология продолжает оставаться исключительно востребованной и отвечающей задачам развития современных образовательных систем. Поэтому педагоги и школы, которые включают в работу с применением данной технологии обучения, могут говорить об участии в инновационной деятельности.

Педагогический компонент этой инновационной деятельности может быть дополнен технологическим (инструментальным) компонентом, поскольку технологии обучения в сотрудничестве могут использоваться как в очном, так и в дистанционном или цифровом (электронном) обучении. То есть каждый педагог, который использует технологии обучения в сотрудничестве на своих уроках, по сути является инноватором. Задача школьной администрации – поддержать такого учителя, повысить его мотивацию заниматься подобной инновационной деятельностью и поощрить его. Поощрением в данном случае может быть как материальное вознаграждение (стимулирующие выплаты за ведение инновационной деятельности, премии, персональные надбавки и пр.), так и участие учителя в педагогических конференциях и конкурсах, написание статей и создание методических разработок, обобщающих и тиражирующих его педагогический опыт.

4.3.4. Сценарии групповой работы в поликультурном классе

Методика «Мозаика»

▪ *Основные шаги*

Педагог заранее делит учебный текст на более или менее логически целостные фрагменты – по числу детей в группах. А на урок разделяет класс на группы по 5–6 человек, разнообразные по полу, этнической принадлежности, успеваемости. Участники (или учитель) выбирают лидера в каждой группе. Это «мозаичные» группы.

Пятеро членов группы становятся экспертами № 1, № 2, № 3, № 4, № 5. Каждый получает свой фрагмент материала урока на карточке и самостоятельно знакомится с ним.

После этого эксперты собираются в группы в соответствии со своими номерами, чтобы обсудить понимание своего фрагмента, выделить ключевые понятия, подготовить презентацию. Нужны ли в этот момент экспертным группам руководители, решает учитель.

Уверившись в своей осведомленности, эксперты возвращаются, и первоначальные мозаичные группы восстанавливаются. Каждый представляет свой фрагмент остальным, растолковывает непонятное, отвечает на вопросы.

▪ *Ученики*

Для участия в обучении по методике «Мозаика» ученики должны достаточно хорошо уметь читать, поэтому данная методика не рекомендуется для слишком маленьких детей и потребует определенной работы с теми учениками, которые недостаточно бегло читают.

Таким образом, для участия в методике «Мозаика» необходимо умение бегло читать и анализировать информацию, поэтому рекомендуется проводить такие занятия с учащимися начиная примерно с 10 лет. Для более маленьких детей метод тоже пригоден, однако материал для занятий должен быть адаптирован и представлен в виде рисунков, схем или аудиозаписей, то есть в доступной для них форме.

Верхнего возрастного предела, ограничивающего применение данного метода, нет. Его успешно можно использовать в работе со студентами и даже со взрослыми. Особенно эффективна такая работа в тех случаях, когда поставленная проблема имеет множество аспектов, оценивается разными людьми по-разному, затрагивает различные интересы и не имеет однозначного решения.

▪ *Материал*

С помощью методики «Мозаика» можно изучать различный учебный материал. Наиболее подходящим является тот, который основывается на чтении и понимании, то есть все общественные науки: история, обществознание, география и другие – хорошо сочетаются с данным методом. Он также успешно применялся в обучении математике, литературе, биологии, хотя для этих предметов подготовить необходимый материал оказалось сложнее. В принципе, любой материал можно представить таким образом, чтобы он удовлетворял требованиям методики, но на это со стороны учителя понадобятся определенные усилия и время.

Важно отметить, что авторы методики и педагоги, успешно использующие ее, рекомендуют готовить материал для уроков заранее. Это сделает процесс обучения более продуманным и плодотворным.

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Также желательно, чтобы изучаемый материал не был принципиально новым (то есть не требовал использования тех навыков, которые еще не сформированы или слабо развиты у учеников). Например, изучение сложения и вычитания при помощи данной методики – не лучшая идея, однако методика прекрасно подойдет для того, чтобы отработать эти навыки. Можно сказать, что метод мозаичного класса применяется как дополнение для отработки и закрепления уже выученного при помощи более традиционных методов материала.

▪ *Мозаичные карточки*

После выбора подходящего материала, надо подготовить информационные карточки для всех учащихся. Карточки можно изготовить из любой плотной бумаги или картона (размер 10 на 15). Чтобы добиться максимального взаимодействия между участниками, нужно, чтобы в одной группе задания не повторялись, и каждый участник мог получить другие части материала только у своих товарищей. Учитель нумерует карточки для одной группы от 1 до 6 (или в зависимости от количества учеников в группе). Такая же подготовка материала возможна и в онлайн-формате.

Количество материала и то, как он поделен между участниками, являются важной частью подготовки к проведению методики. Когда учащиеся привыкнут к новой форме работы и поймут основные ее принципы, учитель может дать им задание самостоятельно подготовить карточки для следующих уроков.

▪ *Экспертные группы*

Приблизительно третья часть от общего времени урока отводится на обучение в экспертных группах, а две трети – на обсуждение и работу в мозаичных группах.

В начале ученики собираются в своих мозаичных группах, чтобы получить свою часть учебного материала и инструкции от руководителя группы. Затем они собираются в экспертные группы (состоящие из учеников с одинаковым материалом или заданием), чтобы понять, обсудить и составить план презентации. В экспертных группах участники в первый раз читают материал. Они должны помочь друг другу лучше понять содержание карточек. Эксперты обсуждают значение терминов, приводят примеры, задают вопросы. Те, кто быстрее схватывает, помогают остальным.

Когда все поняли содержание информационных карточек, группа решает, как наилучшим образом представить данный вопрос и обучить остальных учеников в своих мозаичных группах. Для этого они общими усилиями составляют план презентации. Туда входят ключевые понятия, которые необходимо объяснить, логика рассуждения, примеры, возможно иллюстрации. Все члены экспертных групп видят, как планируют свои презентации «сильные» ученики, прислушиваются к предложениям, чтобы сделать презентацию лучше и доступнее, дают друг другу обратную связь.

Ученикам надо дать возможность делать записи, пометки во время пребывания в экспертных группах. Это полезный навык, который позволит им лучше сделать презентацию своей части материала.

В процессе совместного погружения в исследуемую проблему или задачу, выработки общего решения кроются преимущества экспертных групп. Они эффективны, поскольку мешают безразличному отношению, которое иногда может появляться в любом классе. Как это достигается? В чем различия мозаичных и экспертных групп?

Мозаичные группы не меняются в течение 6–10 недель, пока ученикам не стало скучно работать друг с другом или пока учитель, руководствуясь актуальными на

данный момент целями, не примет решение изменить их состав. То есть мозаичные группы относительно стабильны, отношения в них развиваются постепенно в процессе совместной деятельности. В конце работы в мозаичных группах появляется внутренняя сплоченность, участники идентифицируют себя как членов одной группы, появляется дух соревнования с другими группами. При этом ученики, привыкшие работать вместе в мозаичной группе, могут не захотеть поменять состав групп, когда этого потребует учитель, поскольку уже сработались друг с другом.

Экспертные группы заставляют учеников строить новые взаимоотношения с членами других групп, вне привычной мозаичной группы. Их функция – не дать устанавливаться духу конкуренции между разными мозаичными группами. Помимо этого, они нарушают границы уже устоявшихся групп и вынуждают учащихся общаться со все новыми членами группы, находить общий язык с теми, с кем они раньше мало или совсем не взаимодействовали. То есть делают процесс установления отношений и поиска способов договориться постоянным. С одной стороны, в этом состоит преимущество экспертных групп. Но, с другой стороны, это же может стать и ограничением, прежде всего потому, что группы экспертов не существуют долгое время и меняются вместе с изучаемым материалом.

В дальнейшем, когда ученики привыкают к методике обучения в мозаичных группах, им становится легче взаимодействовать и в экспертных группах. Навыки активного слушания, отслеживания групповых процессов, принятия ответственности за эффективность работы группы начинают применяться учениками и во время встреч экспертов. Но, как в мозаичных группах, так и в экспертных, важную роль играет руководитель группы. Рассмотрим основные особенности руководства данной группой.

▪ *Руководство экспертной группой*

Постоянного руководителя в экспертных группах быть не может, их состав все время меняется. Однако такая роль необходима, чтобы лучше организовывать работу группы. Существует несколько вариантов, как может быть осуществлен такой выбор.

Члены группы самостоятельно выбирают руководителя. Это хороший вариант, поскольку в данном случае члены группы принимают на себя ответственность за последствия выбора. Однако тогда чаще выбирают тех, кто проявляет лидерские качества в обыденной жизни и уже является неформальным лидером. То есть если постоянно давать группе возможность выбирать руководителя, высока вероятность, что руководить будут одни и те же ребята, а остальные не получают такого опыта.

Если же однозначно признанного лидера в группе не находится, ей сложно вообще кого-либо выбрать и процесс затягивается. В этом случае предлагается другой способ выбора руководителя: когда его назначает учитель перед классом. Это избавляет группу от необходимости делать выбор и экономит время. Но и здесь есть ограничения: во-первых, участники группы могут быть не согласны с выбором учителя и откажутся выполнять требования руководителя. С другой стороны, сам избранный может оказаться не готов к выполнению лидерских функций, в результате чего работа экспертной группы окажется под угрозой.

В каждом случае выбор руководителя экспертной группы надо соотносить с ее особенностями и задачами. На начальном этапе более эффективным будет назначение лидера группы учителем, впоследствии выбор может быть доверен самим членам группы.

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Важной задачей учителя является тренинг групповых лидеров. В процессе тренинга ученики приобретают необходимые навыки руководства группой, обсуждают проблемные ситуации. В результате ученики выполняют роль лидера группы с большей готовностью и уверенностью.

▪ *Мозаичные группы*

После окончания работы в экспертных группах ученики возвращаются в мозаичные группы. Когда собираются мозаичные группы, ученик с карточкой № 1 начинает презентовать свою часть. Во время презентации ученики должны использовать свои навыки активного слушания, они могут уточнять что-то, задавать вопросы. Затем выступает ученик с карточкой № 2 и так далее, пока не выступят все участники. В конце каждый из членов группы должен иметь целостное представление об изучаемой проблеме.

В конце занятия у группы должно остаться некоторое время (5–10 минут) для обсуждения процесса, происходившего с ними, и любых возникших проблем. По окончании всех презентаций группа должна сложить все части урока воедино и каждый должен сформулировать как минимум по три важных момента обсуждаемой проблемы. Участники могут задавать друг другу вопросы и отвечать на те из них, которые не относятся к их части. Такое обсуждение позволит выяснить, все ли усвоили материал и правильно его поняли.

В конце урока участники заполняют рабочий лист группы, в котором дают обратную связь друг для друга и для учителя, выражают свое отношение к тому, что происходило. Это позволяет им поделиться своими чувствами, обсудить возникшие трудности и предложить способы их разрешения. Помимо этого, такая обратная связь дает информацию лидеру группы и учителю, насколько эффективна проделанная работа и как отразилась деятельность группы на ее участниках.

▪ *Учитель как организатор*

В классе, работающем по методу «Мозаика», учитель уже не является единственным источником знаний, более того, он передает часть ответственности за процесс и результат обучения самим ученикам. При этом его задачами остаются организация групповой работы и помощь в спорных ситуациях. Он слушает, наблюдает, активно перемещается от одной группы к другой, будучи готовым вмешаться, если это потребуется. Когда это необходимо, он стремится повлиять на групповой процесс, опираясь на руководителя группы. Таким образом он дает группе возможность действовать самостоятельно и не вмешивается, пока этого не потребует.

Даже в случае, когда один из участников обращается напрямую к учителю с жалобой, что другие его не слушают, он не обязан единолично искать выход из сложившейся ситуации. Учитель обращается к группе с вопросом, как они могли бы разрешить данную ситуацию. Он может спросить, чем вызвано то, что один из участников невнимателен – возможно, материал преподносится слишком быстро или в монотонной манере. У учителя вполне четкая функция – помочь ученикам более эффективно изучить материал и запустить продуктивный, комфортный процесс группового взаимодействия. Участвуя в работе групп, педагог показывает всем ее членам, какое поведение ожидается от них в рамках данного процесса.

Но при этом существуют такие моменты и стадии группового процесса, когда большинству групп требуется содействие. Рассмотрим наиболее важные из этих мо-

ментов, требующих вмешательства.

Например, у экспертных групп поначалу могут возникнуть сложности с тем, чтобы придумать способ интересно и доступно изложить материал в мозаичных группах. Учитель может обратить внимание членов экспертной группы на ключевые точки в учебном материале, помочь структурировать материал и интересно его преподнести. Например, можно предложить ученикам не просто прочитать подготовленное выступление с листа, а попробовать рассказать это своими словами, привести жизненные примеры, соотнести с тем, что им уже известно.

Даже если после такой подготовки ученикам в мозаичных группах трудно рассказать материал своими словами, следует предложить им воспользоваться тем, что они уже слышали и обсуждали в экспертных группах.

И все же ситуации, когда и в мозаичной, и в экспертной группе участники не взаимодействуют между собой, а каждый разучивает свой кусок отдельно, периодически возникают. Тогда учитель напоминает участникам, что целью является научить других тому, что понял сам. Тут пригодятся вопросы: «Помогаете ли вы друг другу понять материал?», «Все ли члены группы понимают ту часть материала, которую вы излагаете?».

Безусловно, все ученики с разной скоростью справляются с заданием и необходимо напомнить тем, кто уже окончил работу, что не менее важно помочь остальным разобраться в проблеме. Обучение хорошо успевающими учениками более слабых также стирает границы в общении между ними.

Одна из наиболее важных обязанностей учителя – донести до учеников, что борьба, насмешки и оскорбления не приведут группу к желаемому результату.

Следует помнить, что помимо выполнения роли фасилитатора, учитель по-прежнему остается источником знаний. Но в мозаичном классе, в отличие от традиционного, если ему задают вопрос, он может переадресовать его группе с целью выяснить их мнение. Например, можно использовать метод «трое до меня». Это означает, что на заданный вопрос учитель ответит только после того, как три ученика попытаются сами на него ответить. То есть учитель, безусловно, сохраняет свою роль источника знаний, но показывает, что он не единственный, кто ими обладает. Он дает ученикам понять, что с помощью друг друга они могут сами справиться практически с любым вопросом или проблемой.

Таким образом, роль учителя в классе – создание атмосферы и условий для обучения. Ответственность за результат обучения частично ложится на самих учеников, они должны понимать, что у них есть все возможности эффективно решать поставленную задачу, влияя на групповой процесс. Задача учителя – направить работу групп в нужное русло, и для решения этой задачи ему нужна помощь руководителей групп.

▪ *Лидеры групп*

Важным аспектом работы учителя в мозаичной группе является тренинг лидеров групп. Даже имея помощника, учитель не может находиться везде и всюду в одно и то же время. Поэтому очень важна роль руководителей групп, которые ассистируют учителю, транслируют навыки работы в группе и организуют эффективное взаимодействие между всеми участниками.

Для того чтобы обязанности и особенности исполнения роли лидера в мозаичной группе стали ясны всем участникам процесса, можно предложить ученикам по

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

прошествии нескольких дней работы составить список основных функций лидера группы. Например: помогать организовать работу в группе; акцентировать внимание группы на поставленной задаче; воодушевлять своим примером и положительным отношением к заданию; помогать разрешать конфликтные ситуации и др. Таким образом, благодаря этим спискам руководители групп будут четко знать, чего от них ждут, и стараться оправдывать ожидания. При этом все члены группы должны понимать, что лидер не снимает с них ответственность за групповой процесс, поэтому такой же список можно составить и для участников группы.

Выбор группового лидера – важный момент. В начале работы с методикой учителю рекомендуется назначить руководителей групп, выбирая ответственных учеников, на которых можно положиться. Затем роль лидера переходит к другому участнику, и сама группа уже может выбрать, кому доверить эту обязанность. К концу учебного года у каждого участника должен быть опыт руководства мозаичной группой.

В овладении навыками руководства группой ученикам поможет тренинг групповых лидеров.

Тренинг групповых лидеров

Учитель проводит специальные занятия для обучения групповых лидеров. Сначала это может быть короткая встреча, чтобы обсудить цели, задачи работы и основные функции лидера. Потом, когда группы начнут работать, встречи необходимо устраивать один или два раза в неделю, чтобы руководители групп могли поделиться своим опытом, посоветоваться и получить поддержку.

Как правило, тренинг лидеров состоит из двух направлений: 1) групповые дискуссии; 2) разыгрывание проблемных ситуаций.

Первое направление касается обсуждения, как должен вести себя лидер и какие качества ему необходимо проявлять. Учитель посвящает обсуждению этого вопроса примерно 10 минут, а затем просит участников проанализировать его поведение как руководителя в ходе этого процесса. Он должен показать, что и его поведение не всегда оказывается правильным, что возможно множество вариантов. Чтобы оживить дискуссию, учитель может напомнить ситуацию, возникшую в классе недавно и хорошо знакомую участникам, и попытаться совместно с группой проанализировать свои действия. Критика, которую высказывают ученики во время таких дискуссий, очень важна, поскольку, прислушавшись к ней, лидер может повысить эффективность своей работы. Учитель на своем примере показывает, что в процессе тренинга его действия можно критиковать, оценивать неоднозначно, чтобы в дальнейшем участники, с одной стороны, не стеснялись высказываться, а с другой – конструктивно воспринимали замечания в свой адрес. Участники тренинга должны понять, что главная цель лидера – обеспечить такой групповой процесс, в котором будут созданы благоприятные условия для обучения каждого члена группы.

Второе направление тренинга – разыгрывание проблемных ситуаций. Сначала участники составляют список сложных ситуаций, с которыми им приходится чаще всего сталкиваться. Например:

- некоторые участники все время молчат;
- один из участников постоянно доминирует над другими;
- участники обзывают друг друга
- некоторые не хотят работать;

- один из участников предпочитает работать индивидуально;
- все говорят одновременно, никто не слушает другого.

Затем из этого списка выбираются три наиболее актуальных или наиболее сложных ситуации, которые разыгрываются участниками тренинга.

После этого участник, игравший роль лидера, получает обратную связь относительно своего поведения: что он сделал хорошо, что можно было бы изменить, что ему не удалось. Идет обсуждение способов наиболее эффективно справляться с различными ситуациями. Участники обсуждают достоинства и недостатки каждой модели поведения.

Затем ситуация проигрывается еще раз, с учетом всех замечаний. Группа обобщает результаты обсуждения и выделяет те модели поведения, которые кажутся ей наиболее эффективными. Важно, чтобы все лидеры групп понимали, что нет единственно правильного варианта поведения, который бы работал во всех без исключения ситуациях. Но при этом есть способы, подходящие к разрешению одной ситуации, и способы, более пригодные для другой.

Таким образом, работа группы по разрешению проблемных ситуаций строится следующим образом:

- Составление списка сложных ситуаций.
- Разыгрывание ситуаций.
- Обсуждение, критика.
- Повторное разыгрывание ситуаций.
- Работа по принципам поведения в сложной ситуации.

Также важный вопрос, чем занять класс, пока учитель проводит занятие с руководителями групп. Существует несколько вариантов. Если в школе есть другие классы, занимающиеся по методике «Мозаика», можно объединить их так, чтобы один учитель остался проводить тренинг лидеров, а другой – проводить занятие по методике. Если такой возможности нет, дать классу задание подготовить материал для следующего занятия. При этом участники должны будут проявить не только свои знания, но и творческие способности.

Далее рассмотрим, как именно методы обучения в сотрудничестве могут применяться на конкретных примерах уроков.

Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка (план урока Н.В. Родкиной)

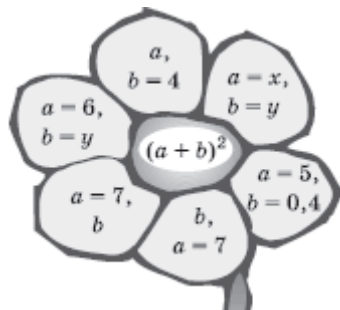
5-й класс, изучение темы «Чередующиеся гласные в корне».

После объяснения темы с целью формирования навыка правописания чередующихся гласных в корне группам предлагается алгоритм (см. Приложение 2) и карточки типа:

Пол_жить, р_стение, сл_гать, р_сток, сл_жение, подр_стать, разл_жение, прил_гательное, выр_с, сл_гаемое, предл_жение, выр_щивать, Р_стов, отр_сль, изл_жение, предл_гать

Задания внутри группы распределяются следующим образом.

Один ученик выделяет корень (все действия ком-



4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

ментируются), другой – определяет тип безударной гласной (подбирает проверочное слово при необходимости), третий – условия чередования, четвертый в зависимости от условия делает выбор, то есть вставляет нужную гласную, пятый (капитан) проверяет. Работа идет до тех пор, пока все члены группы не овладеют каждым этапом работы. После этого, убедившись в сформированности навыка, предлагаются индивидуальные тесты (Приложение 2).

6-й класс, задание «Словообразование и орфография».

При повторении изученного в разделе предлагаются карточки с заданиями типа:

Заг_рать, ск_ить, р_скошный, к_аться, подр_тать, р_сток, сл_жение, прик_аться, соб_рать, к_нуться, расст_лать, прик_сновение, к_сательная, прим_рка, соприк_аться, к_сичка, выт_рать, к_сание, к_сая (линия), неук_снительный, к_сание, к_сить, прик_нуться, сл_гать, к_сательно, пом_рить

Отработка алгоритма проходит аналогичным образом, повышается лишь степень сложности задания. Теперь учащимся нужно усвоить гораздо больше ориентировочных основ действий. Усложняются и тестовые задания (Приложение 2).

9-й класс, повторение темы «Чередующиеся гласные в корне»

Работа строится по методу «Учимся вместе». Каждая группа работает над отдельным блоком правила: «Выбор зависит от ударения», «Выбор зависит от суффикса» и др. После этого составляется сводная таблица «Условия выбора чередующихся гласных в корне».

Такой вид работы целесообразно использовать при изучении наиболее сложных орфографических правил: «Правописание *не* с различными частями речи», «Правописание *и* и *ни* в различных частях речи», «Правописание безударных личных окончаний глагола» и т.п.

Методы обучения в сотрудничестве на уроках математики (план урока И. Мартынюк)

Урок в 7-м классе по теме «Квадрат разности двух выражений»

Ход урока

Организационный момент

Вступительное слово учителя. Сегодня вы работаете и индивидуально, и в группе. Главное – научиться самому и научить других. Мое пожелание записано на доске:

Если что-то непонятно,

Это очень неприятно.

Пусть тоска тебя не гложет,

Рядом друг, и он поможет.

Повторение

1. Исключите лишнее:
 $(b + 4)^2$; $(x - 9)^2$; $(y + 3)^2$; $(7a + 5)^2$.
2. Прочитайте каждое выражение из первого задания. Какое задание вы еще не умеете выполнять? Прочитайте его еще раз. Сегодня на уроке вы научитесь возводить в квадрат разность двух выражений.
3. Прочитайте выражение при заданных a и b . (Учитель показывает лепесток ромашки).

Работа в группах

Происходит раздача дидактического материала и маршрутных листов. Порядок работы в группах записан на доске.

1. Опрос по теории

Допишите на листе правую часть формулы.

1-я группа: $(a + b)^2 = \dots$

2-я группа: $(x + y)^2 = \dots$

3-я группа: $(c + d)^2 = \dots$

4-я группа: $(a + x)^2 = \dots$

От группы один человек показывает результат, читает правило и по формуле показывает все элементы правила. Отметки группе выставляются в маршрутный лист.

2. Групповая самостоятельная работа.

Заполните пропуски:

$(x + 5)^2 = \dots + 10x + 25;$

$(y + 4)^2 = \dots + 8y + \dots$

$(k + \dots)^2 = k^2 + \dots + 36;$

$(\dots + 5)^2 = 4x^2 + \dots + \dots$

Для проверки группы меняются листами по цепочке. На доске – ключ (ответы) и критерии отметки. Отметка заносится в маршрутный лист всей группе.

3. Индивидуальная самостоятельная работа выполняется на листочках, в каждой группе четыре варианта.

Вариант 1: $(a + 8)^2; (4 + 5b)^2; (c + 0,3)^2.$

Вариант 2: $(9 + b)^2; (3a + 7)^2; (y + 0,4)^2.$

Вариант 3: $(7 + x)^2; (4y + 6)^2; (0,6 + a)^2.$

Вариант 4: $(10 + a)^2; (2b + 8)^2; (0,5 + x)^2.$

Листы сдаются учителю, отметки выставляются в маршрутный лист индивидуально.

Изучение нового материала

Работа с учебником (с. 153). Нужно сравнить новое правило: вычисление квадрата разности – со старым: вычисление квадрата суммы и найти отличие (два других слова). Обсудить, какие именно слова. Разница в правиле повлечет за собой два изменения в формуле. Где именно? (Обсудить устно.)

На листах в группе задание.

Выполните действие:

$(x - 2y)^2 = \dots$

$(4 - y)^2 = \dots$

$(a - 9)^2 = \dots$

$(3m - x)^2 = \dots$

Группы по очереди показывают классу свои листы, проговаривают правило и показывают его элементы по формуле.

Закрепление в группах

Метод «Вертушка»

1-й круг: № 859 (г–з).

2-й круг: № 859 (и, к), 862 (б, г).

Каждый ученик в группе выполняет один пример и объясняет его решение, остальные записывают. Контролирует консультант.

4.3. Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе...

Игра «Мюнхгаузен»

Каждая группа составляет соседям по одному примеру, по аналогии с рассмотренным на уроке, с двумя ошибками в ответе, учителю сдается дешифратор. Соседняя группа исправляет ошибки красным цветом и сдает учителю. Отметка общая.

Контроль

Индивидуальная самостоятельная работа. Отметки выставляет учитель.

Подведение итогов

Чему научились?

Оценки за урок по маршрутным листам. Награждение групп переходящими вымпелами по номинациям:

- самая быстрая группа;
- самая активная группа;
- самая эмоциональная группа;
- группа, соблюдающая правила работы в группе.

Приложение 1**Вопросник для оценки эффективности групповой деятельности учащихся в поликультурном классе**

После завершения цикла уроков, организованных с использованием технологии обучения в сотрудничестве в поликультурных классах, учитель может провести опрос участников групп сотрудничества.

Ваше имя: _____

В каком классе вы учитесь? _____

Пожалуйста, выберите наиболее подходящий ответ и отметьте его в списке. Помните, что это не тест, поэтому здесь нет правильных или неправильных ответов.

Раздел 1

1. Понравилась ли тебе работать в группе?
 - a. Мне было очень интересно
 - b. Было более-менее интересно
 - c. Кое-что было интересно
 - d. Было не очень интересно
 - e. Мне вообще не понравилось так работать
2. Насколько сложно тебе было работать в группе?
 - a. Очень сложно
 - b. Более-менее сложно
 - c. Некоторые вещи были сложные
 - d. Совсем не сложно
 - e. Очень легко
3. Ты понимал, чем именно занималась ваша группа?
 - a. Я понимал только то, что делал я
 - b. Вначале я вообще ничего не понимал
 - c. Мне и до сих пор непонятно, чем мы занимались
4. Сколько раз ты смог что-то сказать во время групповой работы?
 - a. Ни разу
 - b. Один или два раза
 - c. Три-четыре раза
 - d. Пять и более раз
5. Если ты говорил меньше, чем тебе хотелось бы, по каким причинам это не получилось?
 - a. Я боялся высказать свое мнение
 - b. Кое-кто меня постоянно перебивал
 - c. У меня даже шанса не было поделиться своим мнением
 - d. Я говорил ровно столько, сколько хотел
 - e. Никто не обращал внимание на то, что я говорил
 - f. Мне была не интересна обсуждаемая проблема
 - g. Я сегодня неважно себя чувствовал
6. Ты со всеми в группе хорошо ладишь?
 - a. С несколькими из них

Приложения

- b. Примерно с половиной группы
 - c. С большинством из группы
 - d. Со всеми членами группы
 - e. Ни с кем из них
7. Сколько учеников слушали и интересовались идеями других?
- a. Только несколько человек из группы
 - b. Половина группы
 - c. Большинство участников группы
 - d. Все, за исключением одного
 - e. Все без исключения

Раздел 2

- 1. Кто больше всех говорил сегодня в твоей группе?
- 2. Кто говорил сегодня меньше всех?
- 3. У кого сегодня были самые замечательные идеи?
- 4. Кто из вашей группы больше всех управлял ходом обсуждения?
- 5. Хотел бы ты снова попасть в эту же группу?

Да ____ Нет ____

Если «Нет», то почему? _____

- 6. Как ты думаешь, насколько хорошо сегодня справился со своей ролью ведущий?

При работе в поликультурных классах учитель может отобрать анкеты, заполненные особыми учащимися класса, и проанализировать их, ориентируясь на следующие вопросы:

- 1. Скольким из них поставленная учителем задача показалась интересной, слишком сложной или непонятной?
- 2. Какой процент особых учащихся (по отношению к остальным учащимся класса) написали, что они не участвовали в групповых обсуждениях? Какие именно причины на это повлияли?
- 3. Для каких особых учащихся групповая работа совсем не подошла? С чем это могло быть связано? Как можно изменить ситуацию?
- 4. В каких группах было больше межличностных конфликтов и проблем? Или во всех группах происходило примерно одно и то же? Если в группе из пяти участников двое или трое жаловались на проблемы внутри группового общения, значит, именно в этих группах не был снят завуалированный или открытый межличностный конфликт, который был усилен на фоне групповой работы.
- 5. Были ли группы, в которых не менее двух респондентов отметили особых участников в качестве тех, кто подавал лучшие идеи, позитивно повлиявшие на работу группы? В каких группах особые учащиеся выполняли роль ведущего, следили за временем и руководили ходом дискуссии? Если такие группы были отмечены по результатам работы с анкетами, это означает, что учитель справился с задачей по подготовке поликультурного класса к групповой работе в составе гетерогенных групп.
- 6. Есть ли группы, в которых наиболее «молчаливыми» и «не принимающими участия в работе группы» были названы особые учащиеся? Если есть, с этими учащимися нужно работать дополнительно, поскольку задача по достижению равного участия (статуса) для каждого участника группы не решена.

7. Насколько корректным, уважительным и толерантным было общение участников каждой из поликультурных групп?
8. Сколько учащихся (в процентном отношении) указали, что они больше не хотят работать в группах сотрудничества? Это обычные учащиеся или особые? Что, с вашей точки зрения, могло повлиять на такое заявление?

Приложение 2

Алгоритм работы с карточками

1. Выделить корень
2. Определить тип гласной (безударная, чередующаяся, проверяемая, непроверяемая)
3. Подобрать проверочное условие выбора гласной (при затруднении обратиться к словарю)
4. Вставить гласную в слово.

Тест на проверку сформированности орфографического навыка по теме «Чередующиеся гласные в корне» (чередование зависит от последующего согласного)

1. В каком слове пропущенную гласную можно проверить подбором однокоренного проверочного слова?
А) р_стение
Б) выр_сли
В) р_зоватый
Г) Р_стов
2. В каком слове пропущенную гласную в корне нельзя проверить подбором однокоренного проверочного слова?
А) выр_сли
Б) р_са
В) р_скошный
Г) л_гичный
3. В каком слове пропущена гласная *а*?
А) сл_жение
Б) предл_жение
В) сл_гаемое
Г) сл_жил
4. В каком слове пропущена гласная *о*?
А) р_стение
Б) подр_сли
В) выр_щенный
Г) отр_сль
5. Найдите слово-исключение.
А) предл_гает
Б) р_сток
В) изл_жение
Г) р_стут

Тест на проверку усвоения темы «Чередующиеся гласные в корне»

1. В каком слове пропущенную гласную в корне можно проверить подбором однокоренного проверочного слова?
А) р_стение
Б) выр_сли
В) р_зоватый
Г) Р_стов

2. В каком слове гласную в корне нельзя проверить подбором однокоренного проверочного слова?
А) г_рюет
Б) г_рдится
В) сг_рает
Г) г_ристый
3. В каком слове пропущена гласная *а*?
А) сл_гаемое
Б) сл_жили
В) отл_жить
Г) изл_жение
4. В каком слове пропущена гласная *о*?
А) к_сательная
Б) к_сание
В) к_снуться
Г) к_саюсь
5. В каком слове выбор гласной в корне зависит от суффикса *а*?
А) прир_сли
Б) соприк_саться
В) выг_реть
Г) пок_затель
6. В каком слове выбор гласной в корне зависит от последующей согласной?
А) к_снулся
Б) з_рница
В) р_стут
Г) разг_реться
7. В каком слове выбор гласной в корне зависит от ударения?
А) з_ря
Б) м_ря
В) к_са
Г) р_са
8. В каком слове пропущена гласная *и* в корне?
А) соб_ру
Б) зам_р
В) зап_р
Г) бл_стать
9. В каком слове пропущена гласная *е* в корне?
А) ст_раю
Б) сд_раю
В) зап_р
Г) сч_таю
10. В каком слове пропущена чередующаяся гласная в корне?
А) г_родок
Б) г_рчит
В) г_рит
Г) г_рюет

Литература

1. Борисенко С.В. Методика eduScrum и развитие учебной мотивации в начальной школе / С.В. Борисенко, Т.В. Семеновских. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 559–561. URL: <https://moluch.ru/archive/310/70085/> (дата обращения: 21.11.2022).
2. Лукашенко М.А., Телегина Т.В. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки, 2019. – Т.8. – № 2 (27). С. 223–227.
3. Родкина Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка и во внеурочное время // Современная педагогика. – Январь 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/01/824>.
4. Aronson E. i col (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills: CA Sage.
5. Ashman A.F., Gillies R.M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. Journal of School Psychology, 35(3), 261–279. DOI: 10.1016/S0022-4405(97)00007-1.
6. Austin R., Hunter W.J. (2013). Online Learning and Community Cohesion: Linking Schools. London: Routledge.
7. Austin R. & Anderson J. (2008). Building Bridges Online: Issues of Pedagogy and Learning Outcomes in Intercultural Education Through Citizenship. IJCTE. 4. – Pp. 86–94.
8. Calfee R.C. (2006). Educational Psychology in the 21st Century.
9. Chan A., Hsu C-C., Chuang S-H., Hsieh C-H., Lao C-C. (2008). Student Conflicts in a Jigsaw-type Technology Classroom for Collaborative Knowledge Construction. Proceedings – ICCE 2008: 16th International Conference on Computers in Education.
10. Cohen E. (1994) Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom – 2nd ed/.
11. Devedzic V. & Milenkovic S. (2011). Teaching agile software development: A case study. IEEE Transactions on Education, 54(2), pp. 273–278, DOI: 10.1109/TE.2010.2052104.
12. Devries D., Edwards K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. American Educational Research Journal, 10, pp. 307–318.
13. Harasim L. (2012). Learning theory and online technology: How new technologies are transforming learning opportunities. New York, NY: Routledge Press.
14. Johnson Roger T.; Johnson David W.; Holubec Edythe J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós Educador.
15. Kagan S. (1985a). Dimensions of cooperative classroom structures, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 67–96.
16. Kagan S. (1985b). Leaning to cooperative, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 365–370.
17. Kritz M., Bachar E., & Shonfeld M. (2018). An Online Collaborative Learning Model in a Multicultural Environment. In M. Shonfeld, & D. Gibson (Eds.), Collaborative Learning in a Global World (pp. 111). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
18. Monereo C., Duran D. (2001). Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Barcelona: Edebé.
19. Ovejero A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
20. Palincsar A., Herrenhohl R. (1999). Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs. A: O'DONELL, A; KING, A. Cognitive Prespectives on Peer Learning. Mahwah, NJ: Lawrance Earlbaum Associates, Inc.
21. Palincsar A., Brown A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. Cognition and Instruction, 1; pp. 117–175.
22. Paluck E.L., Green D.P. Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. Annu Rev Psychol. 2009; 60: 339–67. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607. PMID: 18851685.

23. Pettigrew T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual review of psychology*. 49. Pp. 65–85. DOI: 10.1146/annurev. psych. 49.1.65.
24. Qin Z., Johnson D. and Johnson R. (1995) Cooperative versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*, 65, pp. 129–143.
25. Rešta P., & Shonfeld M. (2013). A study of trans-national learning teams in a virtual world. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 2932–2940). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
26. Rešton Filho J.C., Lima R. (2018). Application of the eduScrum methodology to a higher education institution in the Amazon. Conference: PAEE/ALE'2018, 10th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 15th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE).
27. Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M.D., Fantuzzo J.W. & Miller T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 94, 240–257.
28. Sharan S., Sharan I. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
29. Shonfeld M., Hoter E. & Ganayem A. (2013). Connecting cultures in conflict through ICT in Israel. In R.S.P. Austin & W.J. Hunter (Eds.), *Online learning and community cohesion: Linking schools* (pp. 42–58). New York, NY: Routledge.
30. Slavin R & cols. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School J.*, 84, pp. 409–422.

Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан

Под редакцией:

О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко

Подписано в печать 20.12.22.

Формат 60х90/16.

Усл. печ. л. 12,9. Уч.-изд. л. 12,6.

Гарнитура «Times New Roman».