



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 DOPA	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 успеваеt 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, профилактики 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), напал 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 или шкатулка 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 твое 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 твое 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 отпусти ее 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 погрузиться 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 – показать, 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 создаст 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 веди биноклем вдоль дороги, говоря себе: «А потом...» Остановись на том месте, которое покажется тебе важным, значительным. Взглядишь, 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 предъявлениях – 20–30 минут, поэтому сначала стоит ограничиться десятью ключевыми эпизодами.

В ряде случаев (необходимость должна быть четко осознана психологом) можно построить 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 взглянуться в 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-четырёх 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 оттуда 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, сердисься, 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/рисунок/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-Madrone, 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 «здорового 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 подружились. Обезьяна решила помочь мальчику. Она пошла и встретила тигра. Они отправились вместе помогать 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 горючими 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 пойдём, 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, «удлинить 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 скушать. 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 скушают». 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 расстройствах 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 отрывто 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 «прямотелности», 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 «неприятием себя» стоит более актуальная для ребенка проблема – тревога, фантазия «неуязвимости» и пр. Однако иногда, в частности при работе с детьми-сиротами, «неприятие себя» может являться ведущей позицией в истории.

В остальных случаях «неприятие 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 прощ.

– Как?

– Не стоишь 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	Непритягательность «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 глубинной 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-

зиция. Негативным является конфликт между Ведьмой и Суперменом, репрезентирующий, по нашему мнению, основной внутриличный 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 уничтожила. 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 монстров 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 возникли 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».*

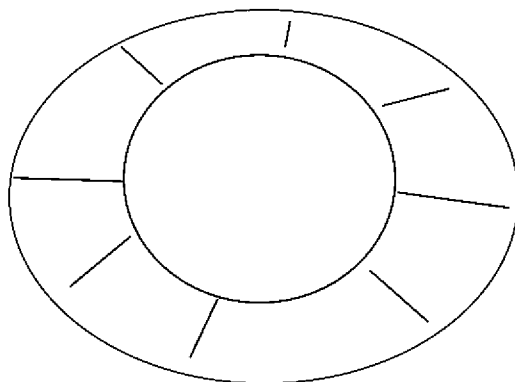
В итоге у ребенка получается «история в картинках». Ребенок может комментировать какие-то элементы рисунка непосредственно по время рисования или когда его завершит.

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 приобретает 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, Sørlic, & 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 эксплицитно выразить 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 рефлексивную адаптацию 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 рефлексиию 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. Gwozdziewicz 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., Sørlie 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 штурм

(<https://www.atlassian.com/ru/work-management/project-collaboration/brainstorming>)

Мозговой штурм – 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 сплочивает 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

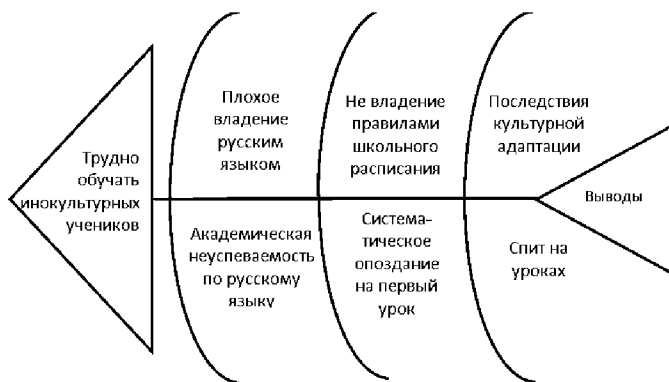


Рис. Пример технологии «Рыбья кость»

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. Еловицова 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 шторм: 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.narod.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 особенно 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 институализирована 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 трудности 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; сценарирования 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. Большое 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 находится 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
<p><i>Ведущий.</i> Попрошу участника (обращение по имени) представить случай. <i>Участник</i> рассказывает суть трудного случая</p>	<p><i>Ведущий.</i> Попрошу 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</p>
<p><i>Факультативный шаг (возможен при наличии видео-, аудиозаписи).</i> <i>Ведущий.</i> Попрошу включить видео- (аудио-) запись занятия (события). <i>Если видео длится дольше 7 минут:</i> акцентируйте наше внимание только на самых важных моментах, с вашей точки зрения</p>	<p><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</p>
<p><i>Ведущий.</i> Попрошу 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></p>	<p><i>Ведущий.</i> Попрошу 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> Попрошу 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?</p>

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 продуктивной «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 завершённой»*.

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. Балинговские 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. Кульгина, 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. Горьчева, 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 отразить 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?

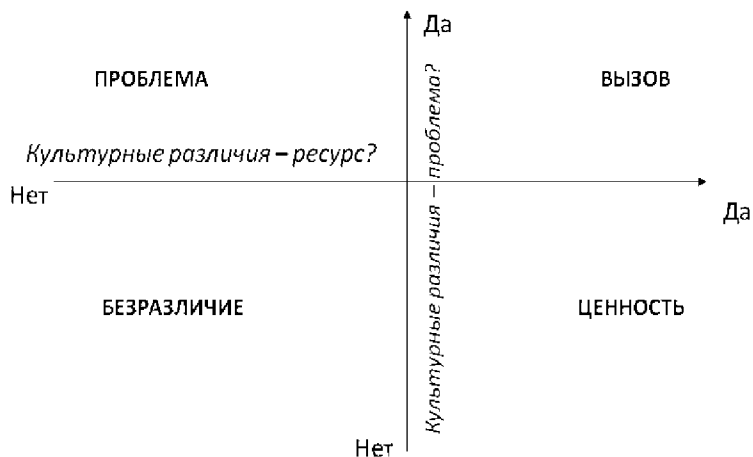


Рис. Модель «ДОПА»

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 инокультурных 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, словарь и пр.

Где научиться?

Содержание модели ДОПА изложено в трудах Ногенцзук и Татар: «Отношение учителей к мультикультурализму в контексте восприятия школьной культуры» (Ногенцзук, Татар, 2002); «Организационные взгляды школ на разнообразие: восприятия и подходы» (Ногенцзук, Татар, 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.easft.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 (Ногенцзук, Татар, 2011; Ногенцзук, Татар, 2002; Ногенцзук, Татар, 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 разделение 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 DOPA

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 Подмосковья // 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. Казаевой. 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. Eres 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/ctlpub/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 общение, 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 практикум 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 достаточно 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. Солдатова трактует толерантность следующим образом: «Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно вза-

имодествовать 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 ($n=4,7$; $p<0,05$) (прохождение тренинга было отмечено как полезное, познавательное, увлекательное и интересное мероприятие).
- Уровень приобретения знаний и умений: в результате прохождения практики было отмечено значимое 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 $p<0,05$).

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 похожести 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 убежать, 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 внимание 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 окьлокС
_____ еероК в тсарзов шаВ
_____ акаидоз канз шаВ
_____ инилийоксниретамопатарбогондору-херыгтечили-итяпйешавямИ

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 разновидностей.

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.

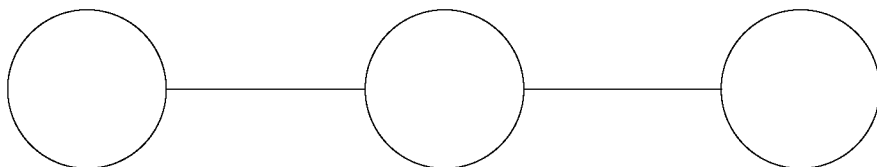
Вопросы для обсуждения:

- 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 отнестись 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 потребуются 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 видеочитатой 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?

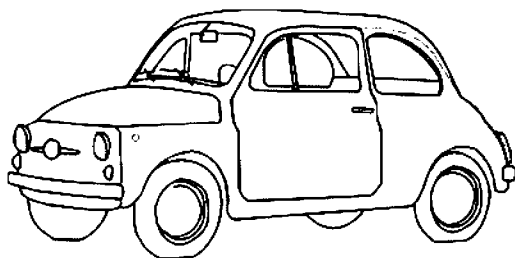


Рис 1. «Старый» Фиат-500

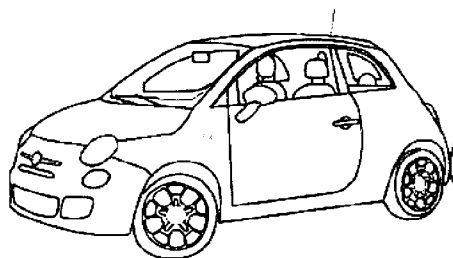


Рис 2. «Новый» Фиат-500

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 небрежительно 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 посадить 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 лучше 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 представи-
телями 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. Cassidy «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 – вперемешку, 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 помогло 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 листков 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. Макаручк. – 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., Лунева 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. Тангальчевой, 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 «Bausteine: пособие по не-расистскому образованию». – Воронеж, 2011.
7. Ризрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. – М., 2001.
8. Рот Ю., Коптелицева 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., Макаручк А. Может ли «другой» стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии. – М., 2006.
12. Солдатова Г., Макаручк 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 участь 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 перегороженное 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», организуют 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 «сеSSIONных 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» достанется 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 останутся 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» представятся 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 «прочитать» 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 преудубежденности...

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 трудовозаграты 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 получают 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 универсальные. 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 мотивации 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 рефлексно

- 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 направленности 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.

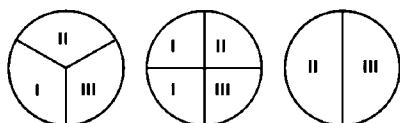


Рис. 1

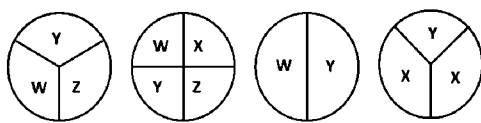


Рис. 2

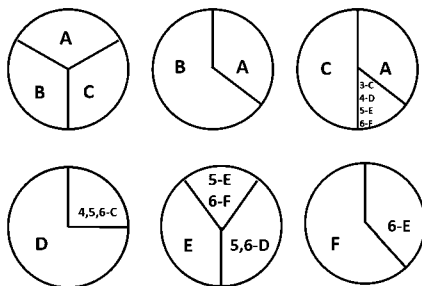


Рис. 3

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 выполняют 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 Эйнштейна»

Это упражнение разработано Эйнштейном 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 группой 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 высказается 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 описание 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 – подведение 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 признакам, 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. Особенности 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 включаются 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, чтоб 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 потребуются.

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 учителя 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 справиться 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.
- Разработка принципов 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 – проводил 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)

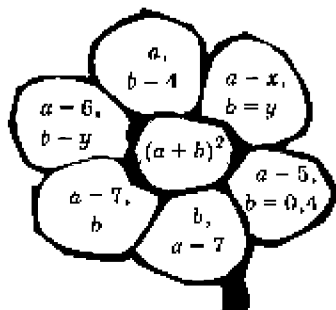
5-й класс, изучение темы «Чередующиеся гласные в корне».

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_ать, р_скошный, к_аться, подр_ать, р_сток, сл_жение, прик_аться, соб_ать, к_нуться, раст_ать, прик_новение, к_ательная, прим_рка, соприк_аться, к_сичка, выт_ать, к_ание, к_ая (линия), неук_нительный, к_ание, к_ать, прик_нуться, сл_ать, к_ательно, пом_ать

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:

$(x - 2y)^2 = \dots$

$(a - 9)^2 = \dots$

$(4 - y)^2 = \dots$

$(3m - x)^2 = \dots$

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 «Мюнхгаузены»

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 случилось?
 - 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. Auštin R., Hunter W.J. (2013). *Online Learning and Community Cohesion: Linking Schools*. London: Routledge.
7. Auštin 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). Learning 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 Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 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. Reša 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».