



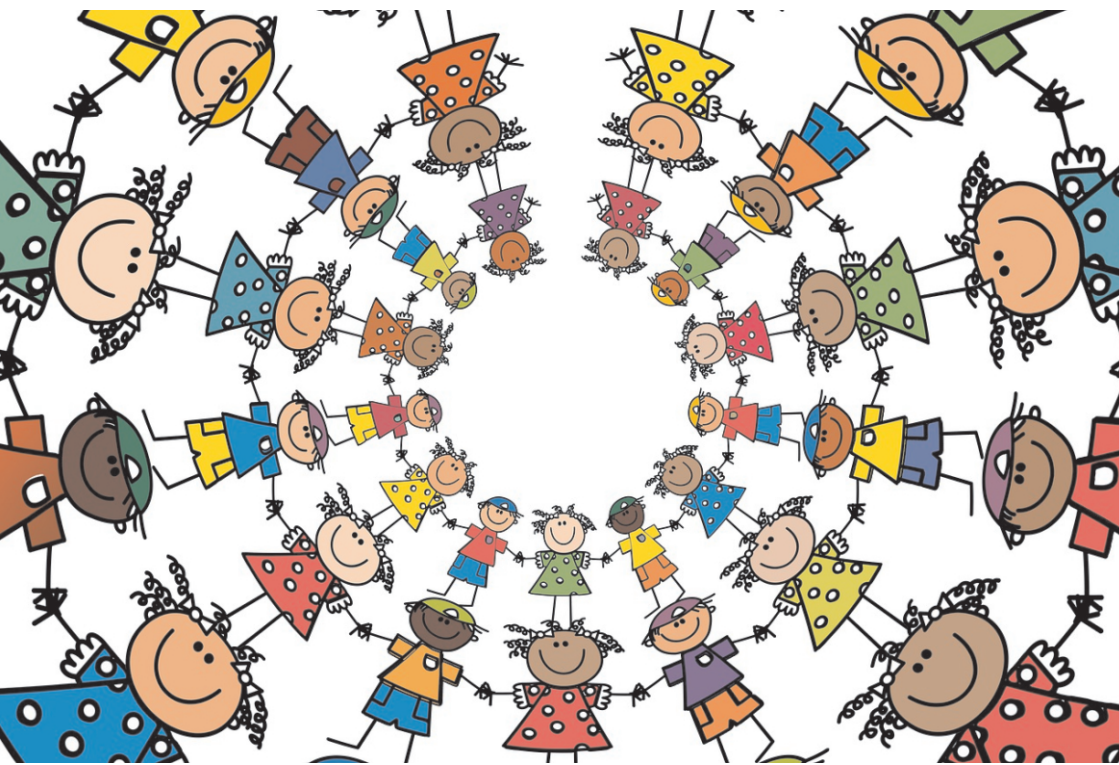
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан

Под ред.

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





МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
по проведению программы  
психолого-педагогического сопровождения  
процессов обучения, социальной, языковой  
и культурной адаптации детей иностранных граждан**

**Под ред.**

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

**Москва, 2022**

УДК 37.015  
ББК 88.8  
М54

**Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.** / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 221 с.

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор В.В. Гриценко  
доктор психологических наук, профессор И.В. Вачков

В методических рекомендациях представлено описание программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. Ее цель – обеспечение социальной инклюзии детей-мигрантов через оказание им дифференцированной психолого-педагогической поддержки и создание в образовательном пространстве определенных образовательных условий в соответствии с их особыми образовательными потребностями в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Реализация данной программы обеспечивает освоение несовершеннолетним иностранным гражданином основной образовательной программы школы, рост качества его обученности, формирование его функциональной грамотности, повышает эффективность социализации, а также снижает риски правонарушений, девиантного поведения и вовлеченности детей иностранных граждан в деструктивные группы. Методические рекомендации включают в себя описание научно-методологической концепции программы и инструкции по ее осуществлению: работе педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей-иностранцев, деятельности по сопровождению педагогического коллектива, работе педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан и ученическим сообществом (классом и школой).

Методические рекомендации подготовлены в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г.

ISBN 978-5-94051-282-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022.  
© Хухлаев О.Е., 2022.  
© Чибисова М.Ю., 2022.  
© Ткаченко Н.В., 2022.

## Содержание

<b><u>ВВЕДЕНИЕ</u></b> .....	6
<b><u>РАЗДЕЛ 1.</u></b>	
<u>1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми – иностранными гражданами</u> .....	18
<u>1.1.1. Принятие решения о целесообразности индивидуальной работы</u> .....	18
<u>1.1.2. Консилиум и ПМПК как механизмы направления учащегося-мигранта на индивидуальную работу</u> .....	19
<u>1.1.3. Краткосрочная работа с детьми-мигрантами: возможные задачи</u> .....	20
<u>1.1.4. Взаимодействие с классным руководителем и администрацией в ходе индивидуальной работы</u> .....	21
<u>1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с детьми-мигрантами</u> .....	24
<u>1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми – иностранными гражданами</u> .....	29
<u>1.3.1. Установление контакта с ребенком – иностранным гражданином</u> .....	29
<u>1.3.2. Приемы эффективной коммуникации с ребенком – иностранным гражданином</u> .....	30
<u>1.3.3. Использование игровой (недирективной и директивной) и арт-терапии в работе с детьми – иностранными гражданами</u> .....	32
<u>1.3.4. Приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми – иностранными гражданами</u> .....	36
<u>1.4. Психологическая работа с детьми – иностранными гражданами, переживающими последствия психологической травмы</u> .....	39
<u>1.4.1. Психологическая характеристика травмы и ее последствий</u> .....	39
<u>1.4.2. Стратегии поддержки ребенка, переживающего последствия травмы</u> .....	44
<u>1.4.3. Рекомендации для педагогов и родителей</u> .....	45
<u>1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранными гражданами</u> .....	49
<u>1.5.1. Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта</u> .....	49
<u>1.5.2. Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте»</u> .....	49
<u>1.5.3. Метод диалогического рассказывания историй</u> .....	50
<u>1.5.4. Ролевые игры в индивидуальной работе</u> .....	51
<u>1.5.5. Ролевое моделирование и разрешение ситуаций культурного ассимилятора</u> .....	51
<u>1.5.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте</u> .....	52

## **РАЗДЕЛ 2.**

<u>2.1. Общее описание</u> .....	57
<u>2.2. Система повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагога</u> .....	58
<u>2.2.1 Интерактивные семинары по проблеме межкультурной компетентности педагога</u> .....	58
<u>2.2.2. Содержание и организация тренинга «Межкультурная компетентность педагога»</u> .....	64
<u>2.2.3. Подготовка информационных и инструктивных материалов для внутришкольной модели повышения квалификации</u> .....	70
<u>2.2.4. Культурный ассимилятор как инструмент формирования межкультурной компетентности</u> .....	76
<u>2.3. Система методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан</u> .....	81
<u>2.3.1 Организация методической поддержки</u> .....	81
<u>2.3.2. Формы методической поддержки</u> .....	84
<u>2.4. Тренинг управленческих команд регионов</u> .....	85
<u>2.4.1. Типовой сценарий тренинга</u> .....	85
<u>2.4.2. Пример учебно-тематического плана</u> .....	87
<u>2.4.3. Модель тренинга</u> .....	89

## **РАЗДЕЛ 3.**

<u>3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями – иностранными гражданами</u> .....	92
<u>3.1.1. Возможные барьеры во взаимодействии родителей-мигрантов с образовательным учреждением</u> .....	92
<u>3.1.2. Возможные задачи в работе с родителями – иностранными гражданами в соответствии со стадиями их адаптации в российском обществе</u> ..	94
<u>3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами</u> .....	97
<u>3.2.1. Установление и поддержание контакта с родителями-мигрантами</u> .....	97
<u>3.2.2. Сбор необходимой информации: анкетирование и индивидуальные беседы</u> .....	99
<u>3.2.3. Использование рекомендаций в работе с родителями-мигрантами</u> .....	102
<u>3.3. Стратегии работы с родительским сообществом</u> .....	104
<u>3.3.1. Информационные материалы для родителей</u> .....	104
<u>3.3.2. Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком</u> .....	104

<a href="#">3.3.3. Вовлечение родителей учащихся-мигрантов в деятельность родительского комитета и помощь классу</a>	105
<a href="#">3.3.4. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке мероприятий этнокультурной тематики</a>	105
<a href="#">3.3.5. Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов</a>	106
<b><u>РАЗДЕЛ 4.</u></b>	
<a href="#">4.1. Общее описание</a>	110
<a href="#">4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом</a>	112
<a href="#">4.2.1. Психологические тренинги в поликультурном классе</a>	112
<a href="#">4.2.2. Психологический театр как технология групповой психологической работы в поликультурном классе</a>	120
<a href="#">4.2.3. Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе</a>	126
<a href="#">4.3. Методы воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом</a>	137
<a href="#">4.3.1. Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан</a>	137
<a href="#">4.3.2. Фестиваль национальных культур как технология культурной адаптации</a>	148
<a href="#">4.3.3. Театральная деятельность как технология работы с подростками-мигрантами</a>	152
<a href="#">4.3.4 Креативные коммуникативные технологии в развитии ценностей культуры мира</a>	161
<a href="#">4.3.5. Школьная служба примирения как средство предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов</a>	167
<a href="#">4.3.6. Живая библиотека как универсальная технология снижения предубежденности</a>	174
<a href="#">4.3.7. Интеграционное межкультурное краеведение в поликультурном классе</a>	179
<a href="#">4.4. Методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом</a>	189
<a href="#">4.4.1. Школьный проект в формировании инклюзивной образовательной среды</a>	189
<a href="#">4.4.2. Организация групповой работы учащихся в поликультурном классе</a>	198
<b><u>СЛОВАРЬ</u></b>	218

## Введение

Методические рекомендации посвящены описанию программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Методические рекомендации состоят из введения и четырех разделов.

Во введении приведено общее описание программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, а также представлены организационно-управленческие механизмы ее реализации.

В первом разделе дано описание работы педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей-иностранцев. Представлены рекомендации по планированию и организации данной работы, а также по учету культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с данной категорией детей. Показаны основные консультативные подходы и стратегии в индивидуальной работе педагога-психолога с детьми – иностранцами. Рассмотрены специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранцами. Отдельно описана психологическая работа с детьми данной категории, переживающими последствия психологической травмы.

Во втором разделе описана деятельность по сопровождению педагогического коллектива. В нем представлена система повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагога. Показаны способы организации методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. Отдельно описан тренинг управленческих команд регионов по данной тематике.

В третьем разделе представлены рекомендации по осуществлению работы педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан. Изложены методические принципы взаимодействия с родителями – иностранцами. Показаны стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранцами, а также стратегии работы с родительским сообществом.

В четвертом разделе описана работа педагога с ученическим сообществом: отдельным классом и школой в целом. Представлены технологии работы педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом (тренингового характера). Изложен ряд методов воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом. Также показаны возможные методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом.

В завершении методических рекомендаций приведен словарь основных терминов, связанных с адаптацией детей иностранных граждан.

Перейдем к описанию программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Согласно Методическим рекомендациям органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организа-

ций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан<sup>1</sup>, целью деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение несовершеннолетних иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода.

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

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

Особые (дополнительные) *образовательные потребности* детей-мигрантов выделяются нами (Хухлаев, Чибисова, Шеманов, 2015) *на основе причин возможных образовательных затруднений*, которые могут присутствовать у данной группы учащихся.

*Первая причина* – недостаточный уровень владения русским языком, что препятствует успешному освоению образовательной программы и социализации.

*Вторая причина* – несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам; разные требования учебных программ.

*Третья причина* – эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса.

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

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

Согласно положениям статьи 42 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» психолого-педагогическая помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. К этой категории относятся и дети иностранных граждан с выраженными особыми (дополнительными) образовательными потребностями. Очевидно, что именно третья, четвертая и пятая группы причин, обусловивших особые (дополнительные) образовательные потреб-

<sup>1</sup> Направлены руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования (Письмо Минпросвещения РФ № РР-202/07 от 16.08.2021).



ности детей-мигрантов, являются «мишенями» программы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, цель программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан (далее – программа) заключается в обеспечении социальной инклюзии детей-мигрантов через оказание им дифференцированной психолого-педагогической поддержки и создание в образовательном пространстве определенных образовательных условий в соответствии с их особыми образовательными потребностями в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

**Задачи** программы структурированы в соответствии с вышеуказанными тремя особыми (дополнительными) образовательными потребностями детей иностранных граждан.

### ***Задачи программы в области особых (дополнительных) образовательных потребностей детей иностранных граждан***

#### ***А. Психологическое благополучие***

- Снижение выраженности психологических трудностей: эмоциональных проблем, проблем с поведением.
- Повышение субъективного и психологического благополучия, уровня удовлетворенности жизнью в различных сферах.

#### ***Б. Социальные навыки***

- Формирование принятых в российском образовательном пространстве навыков поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

#### ***В. Культурная адаптация***

- Обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное сообщество.
- Содействие выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации.
- Содействие формированию российской гражданской идентичности при поддержании идентичности со страной исхода и обеспечению их бесконфликтного сочетания.

Решение данных задач обеспечивает освоение несовершеннолетним иностранным гражданином ООП школы, рост качества его обученности, формирование его функциональной грамотности, повышает эффективность социализации, а также снижает риски правонарушений, девиантного поведения и вовлеченности детей иностранных граждан в деструктивные группы.

### ***Содержание программы***

- Научно-методологическая концепция программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.
- Методические рекомендации по реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.
- Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

В программе предусмотрено четыре **направления деятельности:**

1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан.
2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан.
3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан.
4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

Описанию каждого из направлений деятельности посвящен соответствующий раздел методических рекомендаций и инструментария. Содержание деятельности представлено в виде практик, решающих одну или несколько задач и применяемых в рамках одного или нескольких направлений работы. Те практики, доступа к подробному изучению которых нет у педагога, представлены в виде развернутых инструкций в инструментарии программы. Таким образом, педагог, самостоятельно изучив материал, может реализовать его в профессиональной деятельности.

При отборе и подготовке материала авторский коллектив опирался на доказательный подход в области психологических и социальных практик. Согласно Стандарту доказательности практик в сфере детства выделено четыре ключевые направления доказательного анализа, позволяющих оценить уровень доказательности социальной практики. Это регламентированность практики; обоснованность практики; результативность практики (достижение социальных результатов); доказанность социальных результатов практики.

Предлагаемые в программе практики имеют адекватное теоретическое обоснование, что обозначается в тексте методических рекомендаций. Все практики в достаточной степени регламентированы: представлены документы, в которых закреплены процедуры; обозначены формы и методы обеспечения качества работы специалистов, реализующих практику; показаны требования и процедуры, обязательные в процессе реализации практики. В описании практик имеется информация о получении подробных регламентов (через обучение, знакомство с дополнительной литературой), при отсутствии такой информации в инструментарии можно найти развернутые регламенты.

Для оценки эффективности практик мы предлагаем использовать психодиагностический комплекс, представленный в программе психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (разработан ФГБОУ ВО МГППУ в 2021 г. и апробирован в 2022 г.). Использование данного диагностического комплекса в рамках реализации программы описано далее, во второй части концепции.

Значительная часть описанных в программе практик уже имеет историю независимой оценки ее результативности. Однако следует подчеркнуть необходимость оценивать эффективность конкретной практики в конкретной ситуации психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан.

### ***Управленческое обеспечение реализации программы***

Реализация данной программы в образовательной организации должна регулироваться соответствующими приказами руководителя и локальными актами. Мероприятия и активности, входящие в программу, вносятся в циклограмму работы образовательной организации и систему внутришкольного контроля.

Ответственность за реализацию программы в образовательном учреждении несет заместитель директора по УВР. При наличии в образовательном учреждении службы комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения и поддержки обучающихся (далее – Службы) локальным нормативным актом образовательной организации закрепляется ее включенность в реализацию программы.

В реализации программы непосредственное участие принимают сотрудники Службы или (при ее отсутствии) педагог-психолог, социальный педагог и учитель-логопед (при наличии). Из этих сотрудников, а также классных руководителей, работающих в классах с наибольшим числом детей – иностранных граждан, составляется внутришкольная рабочая группа по реализации программы. Если в образовательном учреждении есть внутришкольное объединение классных руководителей, в деятельность рабочей группы включается педагог, осуществляющий в этом объединении руководящую функцию. В состав рабочей группы также рекомендуется включить представителя управляющего совета школы. Возможно создание школьного методического объединения педагогических работников, непосредственно вовлеченных в работу по программе.

Процесс разработки и реализации плана рекомендуется обсудить на заседании внутришкольного объединения классных руководителей и согласовать с управляющим советом школы. На педагогическом совете в конкретном образовательном учреждении годовая программа психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан проходит обсуждение и доработку. Формируются индивидуальные поручения, обеспечивающие взаимодействие специалистов общеобразовательной организации, необходимое для системного сопровождения обучающихся.

В целом программа является инструментом создания психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы для несовершеннолетних иностранных граждан.

В рамках образовательного учреждения она реализуется посредством внесения дополнений в Основную образовательную программу (дошкольного, начального общего, среднего общего, основного общего образования) в каждую из ее составляющих:

- Программу воспитания и социализации обучающихся.
- Программу коррекционной работы.

### ***Программа воспитания и социализации обучающихся***

Включение элементов программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан в программу воспитания и социализации обучающихся основано на содержании Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, разработанной Институтом изучения семьи, детства и воспитания РАО по заданию Министерства просвещения РФ, одобренной на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию 23 июня 2022 года.

В п. 9 календарного плана воспитательной работы организации «Профилактика и безопасность» указываются конкретные позиции, направленные в т.ч. на профилактику расширения групп обучающихся, требующих специальной психолого-педагогической поддержки и сопровождения (социально неадаптированные дети-мигранты).

Согласно п. 3.3 «Требования к условиям работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями» создаются особые условия воспитательной работы

«с категориями обучающихся, имеющих особые образовательные потребности ... из социально уязвимых групп (например... из семей мигрантов, билингвы и др.)».

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан содержит инструменты, позволяющие создать особые условия в воспитательной работе с данной категорией детей как имеющей особые образовательные потребности. Образовательному учреждению рекомендуется формировать календарный план воспитательной работы организации посредством включения необходимых элементов из содержания программы.

Данная работа реализуется в зависимости от количества детей – иностранных граждан в образовательном учреждении, а также от результатов диагностики детей – иностранных граждан (см. ниже) и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа, в разделе 2. Работа с педагогическим коллективом, в разделе 3. Работа педагога-психолога с родителями – иностранными гражданами (Стратегии работы с родительским сообществом).

Работа строится по двум уровням.

**1-й уровень – общешкольный.** Уровень мероприятий, нацеленных на работу с образовательной средой в целом. Для его осуществления можно использовать следующие практики и инструменты, описанные в Методических рекомендациях и/или Инструментарии:

- Организация системы повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагогов.
- Организация системы методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан.
- Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком.
- Привлечение родителей-мигрантов к подготовке общешкольных мероприятий этнокультурной тематики.
- Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов.
- Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан.
- Проведение фестивалей национальных культур с привлечением инокультурных родителей.
- Организация деятельности школьной службы примирения как средства предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов.

**2-й уровень – школьный класс.** Применяется в классах (группах), где присутствует как минимум один несовершеннолетний иностранный гражданин, слабо владеющий русским языком и/или, по данным психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации, относится к дезадапционному профилю. Если в классе (группе) нет таких детей, однако присутствуют дети, которые по результатам вышеуказанной диагностики относятся

к смешанному профилю, рекомендуется рассмотреть использование отдельных составляющих данного уровня.

- Организация системы повышения квалификации педагогов, задействованных в обучении класса, по теме формирования межкультурной компетентности педагогов.
- Организация системы методической поддержки деятельности педагогов, задействованных в обучении класса, по социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан.
- Организация индивидуальной поддержки для родителей класса с низким уровнем владения русским языком.
- Привлечение родителей-мигрантов к подготовке внутриклассных мероприятий этнокультурной тематики.
- Организация наставничества по отношению к ребенку – иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.
- Использование школьных проектов в формировании инклюзивной образовательной среды в классе.
- Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе.
- Проведение интеграционных мероприятий («Живая библиотека», приветственные семинары для родителей и пр.).

### ***Программа коррекционной работы***

Согласно примерной ООП направления коррекционной работы: диагностическое, коррекционно-развивающее, психопрофилактическое, консультативное, информационно-просветительское — раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации.

### ***Характеристика содержания направлений коррекционной работы применительно к реализации программы***

#### ***Диагностическая работа***

Для выполнения задач диагностической работы рекомендуется использовать программу психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации (разработана ФГБОУ ВО МГППУ в 2021 г. и апробирована в 2022 г., далее – диагностическая программа). При фронтальной диагностике всех учащихся – иностранных граждан следует применять базовый диагностический набор, который подходит для скрининговой диагностики и включает методики, проведение и обработка которых возможны в короткие сроки.

Базовый набор позволяет сделать обоснованный вывод о психологическом благополучии, социальных навыках и культурной адаптации ребенка-мигранта. Рекомендуется для каждого ребенка-мигранта применять полный комплект методик базового набора, поскольку это позволит в полной мере охарактеризовать его образовательные потребности.

В методических рекомендациях по проведению диагностической программы описаны три профиля аккультурации учащегося – иностранного гражданина. В современной психологии процесс вхождения в новую культуру обозначен специфическим термином – аккультурация. Это особая форма передачи культуры, которая происходит в результате контакта ребенка с людьми и социальными институтами (в первую очередь – школой), принадлежащим к другим культурам.

Профили аккультурации учащегося – иностранного гражданина построены на математико-статистическом анализе данных по выраженности трех из пяти особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-иностранцев в области: а) психологического благополучия; б) социальных навыков; в) культурной адаптации.

- Интеграционный профиль. Характерен для учащихся – иностранных граждан, успешно адаптирующихся в российской культурной среде.
- Смешанный профиль. Характерен для учащихся – иностранных граждан, адаптирующихся в российской культурной среде менее успешно, чем школьники с интеграционным профилем, и испытывающих при этом психологические трудности.
- Деадаптивный профиль. Характерен для учащихся – иностранных граждан, с трудом адаптирующихся в российской культурной среде и испытывающих при этом наибольшие психологические трудности.

По результатам использования базового набора программы диагностики психолог может сделать вывод, насколько данные ребенка соответствуют средним показателям того или иного профиля. Если ребенок показал как минимум одно соответствие деадаптивному профилю, в этом случае нужна углубленная диагностика с помощью расширенного пакета.

Расширенный пакет программы диагностики предназначен для углубленной диагностики, включающей определение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития обучающегося иностранного гражданина. Он позволяет провести дифференцированную оценку особых (дополнительных) образовательных потребностей в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей – иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум образовательной организации (далее – консилиум), одна из задач которого состоит в выявлении трудностей освоения образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений по организации психолого-педагогического сопровождения<sup>1</sup>.

В ходе консилиума проводится обсуждение результатов базовой и расширенной диагностики особых (дополнительных) образовательных потребностей в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации детей – иностранных граждан. По итогам консилиума составляется список несовершеннолетних иностранных граждан, нуждающихся в индивидуальном коррекционном сопровождении. Для каждого из них разрабатывается индивидуальный план коррекционной работы.

В случае недостаточного владения русским языком и выраженной культурной деадаптации у учащегося – иностранного гражданина специалисты образовательной организации могут испытывать затруднения в оценке его особых образовательных потребностей, связанных с когнитивным и эмоционально-волевым развитием. Если не

<sup>1</sup> Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, утвержденное распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93.

представляется возможным оценить, насколько особые образовательные потребности учащегося ограничиваются его миграционным опытом и социальной ситуацией и насколько он нуждается в специальной поддержке в связи с его когнитивными или эмоционально-волевыми характеристиками, необходимо направить такого учащегося на ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК учащемуся может быть рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе или коррекционная работа, что будет дополняться перечисленными в данной концепции направлениями работы.

#### *Коррекционно-развивающая и психопрофилактическая работа*

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей – иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 1. Индивидуальная работа педагога-психолога с детьми – иностранными гражданами и в разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

#### *Консультативная работа*

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей – иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан, в разделе 2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей – иностранных граждан и разделе 3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан.

#### *Информационно-просветительская работа*

Данная работа реализуется в зависимости от результатов диагностики детей иностранных граждан и включает в себя практики, изложенные в Методических рекомендациях к программе в разделе 2. Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей – иностранных граждан и разделе 3. Работа педагога с родителями несовершеннолетних иностранных граждан и разделе 4. Работа педагога с ученическим сообществом: класс и школа.

#### **Рекомендации по организации коррекционной работы**

Представляем рекомендации по организации коррекционной работы в зависимости от результатов диагностики особых образовательных потребностей учащегося – иностранного гражданина в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Мы рекомендуем выделить три уровня организации коррекционной работы с несовершеннолетним иностранным гражданином.

#### *Уровень 1. Профилактическое сопровождение.*

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с интеграционным профилем аккультурации.

В него входит:

- Задействование несовершеннолетнего иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).



- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

*Уровень 2. Профилактическое коррекционное сопровождение.*

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину со смешанным профилем аккультурации.

В него входит:

- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан.
- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются индивидуально в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан (Методические рекомендации и Инструментарий). При этом рекомендуется проводить не менее 4 встреч с ребенком за семестр.
- Обучение педагогов алгоритму разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей.
- Проведение в классе, где учится ребенок, межкультурного тренинга (см. Методические рекомендации и Инструментарий, раздел 4), не менее 2 занятий.
- Задействование несовершеннолетнего иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

*Уровень 3. Коррекционная работа.*

Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.

В него входит:

- Индивидуальная коррекционная и консультативная работа. Тематика и количество индивидуальных встреч определяются индивидуально в зависимости от результатов углубленной диагностики. Содержательно работа регламентируется технологиями, представленными в разделе 1. Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей иностранных граждан (Методические рекомендации и Инструментарий). При этом рекомендуется проводить не менее 8 встреч с ребенком за семестр.
- Обучение педагогов алгоритму разбора педагогического случая, связанного с адаптацией детей.
- Для учеников начальной школы – проведение занятий с классом по технологии «Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе» (см. Методические рекомендации).
- Для детей средней и старшей школы – проведение занятий с классом с использованием технологий психологического театра.



- Проведение в классе, где учится ребенок, межкультурного тренинга (см. Методические рекомендации и Инструментарий, раздел 4), не менее 4 занятий.
- Задействование ребенка – иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр.).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки».

Описанные в программе методы и технологии реализуются различными категориями педагогических работников. Технологии индивидуальной коррекционной работы с учащимися – несовершеннолетними иностранными гражданами, описанные в разделе 1, реализуются только педагогом-психологом. Технологии взаимодействия с родителями-мигрантами, описанные в разделе 3, могут реализовываться различными специалистами службы комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения и поддержки обучающихся (педагогом-психологом, социальным педагогом), а также заместителем директора по воспитательной работе и классными руководителями.

Программа в целом и данные методические рекомендации подготовлены в рамках НИР «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации», выполняемого в рамках государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. (приказ Министерства просвещения РФ № 1021 от 27.12.2021), в том числе посредством проведения программы дополнительного профессионального образования «Психолого-педагогическая оценка особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации».

Материалы методических рекомендаций подготовлены коллективом авторов под общей редакцией М.Ю. Чибисовой (1 и 3 раздел), О.Е. Хухлаева (4 раздел) и Н.В. Ткаченко (2 раздел). Авторство каждого из параграфов указано под его наименованием в тексте.

По каждому методу и технологии, описанном в методических рекомендациях, даны инструкции по возможной траектории их более глубокого освоения. Отдельные методы (практики), по которым отсутствуют возможности более подробного ознакомления в русскоязычном пространстве, более подробно изложены в Пакете инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

### **Литература**

1. Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI: 10.17759/ssc.2020010101 [https://psyjournals.ru/ssc/2020/n1/Busygina\\_Podushkina\\_Stanilevsky.shtml](https://psyjournals.ru/ssc/2020/n1/Busygina_Podushkina_Stanilevsky.shtml).
2. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20. № 1. С. 15–27. DOI: 10.17759/pspe.2015200103.

## **РАЗДЕЛ 1.**

### **Работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей – иностранных граждан**

## **1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми – иностранными гражданами**

*М.Ю. Чибисова*

### **1.1.1. Принятие решения о целесообразности индивидуальной работы**

Индивидуальная работа педагога-психолога образовательной организации с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином может быть целесообразна при следующих условиях:

1. Уровень владения русским языком у ребенка достаточен для понимания обращенной к нему речи психолога и для участия в предлагаемых активностях. При этом от психолога требуется адаптировать темп речи и лексику, а также подбирать активности, не требующие высокой речевой компетентности (арт-терапевтические активности и пр.).

Если уровень владения русским языком у школьника недостаточен, однако специфика особых (дополнительных) потребностей ребенка предполагает индивидуальную поддержку, следует рассмотреть иные формы работы, прежде всего включение ребенка в групповые активности, и начать индивидуальную работу, как только будет достигнут минимально необходимый уровень владения языком.

2. Ребенок не демонстрирует признаков возможных серьезных психологических нарушений, психотической симптоматики, интеллектуально сохранен. Однако при наличии подобных признаков и/или возникших у специалиста сомнений по этому поводу следует направить учащегося на психолого-медико-педагогическую комиссию.
3. Несовершеннолетний иностранный гражданин имеет смешанный или дезадаптивный аккультурационный профиль (по итогам диагностики особых образовательных потребностей) и нуждается в психолого-педагогической поддержке в связи с особыми (дополнительными) образовательными потребностями, связанными с психологическим благополучием, сформированностью социальных навыков и культурной адаптацией, причем имеются выраженные трудности в одной или нескольких группах потребностей. Выраженными будем называть трудности, существенно осложняющие возможность овладения образовательной программой и социализации в группе сверстников. Если трудности учащегося имеют умеренный характер и достаточный уровень поддержки может быть обеспечен в ходе учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования, индивидуальная работа педагога-психолога с учащимся нецелесообразна. Обсуждение, насколько степень выраженности трудностей ребенка требует индивидуальной работы, происходит в рамках консилиума.

Если учащийся имеет интеграционный аккультурационный профиль и его особые (дополнительные) образовательные потребности преимущественно связаны с недостаточным уровнем владения русским языком или недостаточной предметной подготовкой, тогда как в области психологического благополучия, сформированности социальных навыков и культурной адаптации существенных затруднений не наблюдается, также нецелесообразно проводить индивидуальную коррекционную работу.

Вместе с тем по запросу родителей или законных представителей учащегося и при наличии соответствующих кадровых и временных ресурсов возможна организация индивидуальной коррекционной работы с учащимися, имеющими интеграционный аккультурационный профиль.

4. Родители или законные представители несовершеннолетнего иностранного гражданина выразили согласие, что с ним будет вестись психологическая работа. Для этого они должны подписать принятую в образовательной организации форму согласия на участие ребенка в различных видах работы психолога.
5. Организационная и кадровая обеспеченность данной работы. Индивидуальная коррекционная работа с ребенком-мигрантом возможна только в том случае, когда в образовательной организации выделено специальное помещение и есть необходимые материалы, а также имеется специалист, владеющий необходимыми компетенциями. Также следует учитывать количество учащихся, приходящихся на одного педагога-психолога, и наличие в его плане работы других задач и активностей. В ряде случаев может потребоваться совместная с администрацией образовательной организации приоритизация задач, решением которых будет заниматься педагог-психолог. По итогам этого обсуждения может быть принято решение о включении индивидуальных коррекционных занятий с учащимися с миграционным опытом в план работы педагога-психолога или же направление учащегося в психолого-медико-социальный центр или аналогичные структуры.

### **1.1.2. Консилиум и ПМПК как механизмы направления учащегося-мигранта на индивидуальную работу**

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей – иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум образовательной организации (далее – консилиум), одна из задач которого состоит в выявлении трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений по организации психолого-педагогического сопровождения.

На первичном консилиуме по итогам диагностики особых (дополнительных) образовательных потребностей учащегося – несовершеннолетнего иностранного гражданина педагогические работники проводят обсуждение и согласовывают необходимые меры его психолого-педагогической поддержки. Если ситуация учащегося соответствует вышперечисленным условиям, в перечень данных мер включается индивидуальная коррекционная работа, которую проводит с учащимся педагог-психолог образовательной организации. На консилиуме согласовываются цели данной работы.

Индивидуальная работа педагога-психолога с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином предполагает проведение регулярных занятий продолжительностью 1 академический час. Рекомендуется планировать одно занятие раз в неделю, в отдельных случаях возможно проведение двух занятий. Данные занятия должны включаться в индивидуальный образовательный маршрут учащегося и в план работы педагога-психолога образовательной организации.

В ходе консилиума целесообразно согласовать количество индивидуальных занятий с учащимся (например, 10 занятий) или определить время, в течение которого будет вестись эта работа.

На повторном консилиуме проводится анализ итогов индивидуальной коррекционной работы. Педагог-психолог кратко, с соблюдением принципа конфиденциальности, подводит итог проделанной работы (количество проведенных занятий, наблюдаемый и диагностируемый прогресс, имеющиеся затруднения). По итогам обсуждения на консилиуме может быть принято решение о завершении индивидуальной работы, о ее продолжении или о направлении учащегося в иное учреждение для получения индивидуальной помощи.

Если было принято решение о продолжении индивидуальной работы с ребенком, ее итоги подводятся на консилиуме в конце учебного года.

В случае недостаточного владения русским языком и выраженной культурной дезадаптации у учащегося – иностранного гражданина специалисты образовательной организации могут испытывать затруднения в оценке его особых образовательных потребностей, связанных с его когнитивным и эмоционально-волевым развитием. Если не представляется возможным оценить, насколько особые образовательные потребности учащегося ограничиваются его миграционным опытом и социальной ситуацией и насколько он нуждается в специальной поддержке в связи с его когнитивными или эмоционально-волевыми характеристиками, необходимо направить такого учащегося на ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК учащемуся может быть рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе или коррекционная работа, дополняющая или заменяющая индивидуальную работу, связанную с психологическим благополучием, сформированностью социальных навыков и культурной адаптацией.

### **1.1.3. Краткосрочная работа с детьми-мигрантами: возможные задачи**

В отечественной психологии принято выделять принципы психологической коррекции.

Принцип «нормативности» развития на основе учета возрастнопсихологических и индивидуально-личностных особенностей ребенка предполагает, что психолог, с одной стороны, рассматривает ребенка в контексте возрастной нормы, учитывая сформированность возрастных новообразований и ведущей деятельности. С другой – необходимо принимать во внимание его индивидуальные характеристики: ценности, темперамент, склонности и пр.

Принцип единства диагностики и коррекции подчеркивает целостный характер психологической помощи, при которой решение диагностических и коррекционных задач неразрывно связано между собой. Коррекция опирается на результаты диагностического этапа, но в то же время – в ходе коррекционной работы психолог постоянно отслеживает состояние ребенка, динамику процесса и вносит необходимые изменения.

Принцип ориентации на зону ближайшего развития опирается на идеи Л.С. Выготского. Коррекция должна иметь опережающий характер, ориентироваться на перспективу развития ребенка. Коррекционные задания в соответствии с этим принципом подбираются не исходя из сформированных функций, а исходя из поставленных психологом задач; они не должны быть слишком легкими.

Принцип связи коррекции, профилактики и развития означает, что коррекционные мероприятия должны учитывать возможный прогноз развития ребенка, анализировать, как решение актуальных задач коррекции будет способствовать формированию

необходимых функций на следующем этапе развития ребенка. Кроме того, коррекция направлена не только на исправление недостатков, но и на содействие реализации потенциала развития личности.

Деятельностный принцип опирается на разработанное в отечественной психологии положение о ведущей роли деятельности в развитии ребенка и предполагает, что «коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной предметно-осмысленной деятельности ребенка, ориентируя активность ребенка и управляя ей» (Карабанова, 2002, с. 174).

Принцип комплексности методов требует сочетания разнообразных инструментов коррекционного воздействия.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения означает неразрывную связь коррекционной работы с ребенком и консультативной и просветительской работы с его педагогами и родителями.

Индивидуальная работа педагога-психолога образовательной организации с несовершеннолетним иностранным гражданином строится в соответствии с данными принципами и может быть направлена на решение следующих задач.

*В области психологического благополучия:*

- Обеспечение возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний.
- Формирование конструктивных способов эмоционального отреагирования.
- Содействие преодолению негативных последствий миграционного стресса.
- Повышение самоуважения и уверенности в себе.
- Формирование конструктивных копинг-стратегий.

*В области социальных навыков:*

- Знакомство с культурно релевантными навыками поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
- Обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения.

*В области культурной адаптации:*

- Обеспечение рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры.
- Содействие формированию позитивной этнической идентичности.
- Содействие формированию российской гражданской идентичности.

Необходимо понимать, что пролонгированная углубленная коррекционная и тем более психотерапевтическая работа на базе образовательной организации невозможна в силу организационных ограничений и, в ряде случаев, в силу специфических требований к компетенциям специалиста, ведущего эту работу. По итогам заключения консилиума или ПМПК, а также по итогам краткосрочной коррекционной работы на базе образовательного учреждения может быть принято решение о направлении учащегося на индивидуальную работу в психолого-медико-социальный центр или в другое аналогичное учреждение.

#### **1.1.4. Взаимодействие с классным руководителем и администрацией в ходе индивидуальной работы**

Индивидуальная работа педагога-психолога с ребенком с миграционным опытом требует регулярного взаимодействия с классным руководителем и администрацией. Это взаимодействие предполагает:

1. Согласование задач индивидуальной коррекционной работы и анализ ее эффективности (во время консилиума).
2. Организационное обеспечение индивидуальной работы (включение занятий в индивидуальный образовательный маршрут, по необходимости направление или сопровождение ребенка на занятие с психологом).
3. Текущее информирование классного руководителя и администрации о ходе индивидуальной коррекционной работы.

Перед началом коррекционной работы необходимо, чтобы психолог помог педагогам и администрации получить подробные и понятные ответы на следующие вопросы.

- Что происходит с ребенком?

Педагогам должно быть понятно, с чем связана необходимость коррекционных занятий. Необходимо простым и понятным языком объяснить, какие особые (дополнительные) образовательные потребности осложняют его обучение или социализацию. У учителей могут возникнуть вопросы: почему это возникло, часто ли такое бывает и так далее. На эти вопросы также важно ответить.

- Что будет делать психолог?

Важно объяснить, как проходят коррекционные занятия, в частности – что в арсенале психолога есть специально подобранные игры, творческие упражнения и др.

- Сколько времени это займет?

Следует объяснить, что коррекция – процесс длительный, ее результаты могут быть заметны далеко не сразу. Очень уместным в данном случае будет сравнение с медицинским лечением, где результат можно увидеть после завершения курса приема лекарств. Если количество встреч, которые психолог может провести с ребенком, ограничено правилами образовательного учреждения, нужно объяснить родителю, какой результат можно получить за это время.

- Как будет результат коррекционной работы?

Неудовлетворенность педагогов работой с психологом, недовольство кажущимся отсутствием результатов чаще всего связано с тем, что в начале работы эти результаты были недостаточно четко обозначены. В итоге педагоги могут ожидать каких-то глобальных изменений, не связанных с содержанием коррекции.

Кроме того, часто происходит смешение психологических и воспитательных задач: так, учитель ожидает, что в ходе коррекционной работы ребенок станет более послушным.

Важно четко расставить акценты: какие задачи будет решать психолог и каких результатов можно ожидать. Эти задачи должны вытекать из ответа на первый вопрос: *что происходит с ребенком?* Необходимо также разъяснить, что одной коррекционной работы психолога недостаточно, надо подключить других специалистов и родителей.

- Есть ли какие-то дополнительные условия, которые следует соблюдать?

К этим условиям могут относиться рекомендации для родителей/педагогов, выполнение назначений врача, посещение дополнительных занятий и пр.

Текущее информирование классного руководителя и администрации о ходе индивидуальной работы осуществляется с учетом принципа конфиденциальности. Педагог-психолог может сообщать, что работа ведется, однако о результатах говорить

1.1. Планирование и организация индивидуальной работы с детьми – иностранными гражданами

преждевременно, по необходимости привлекать классного руководителя или представителя администрации к решению административных проблем.

По завершении индивидуальной работы психолог проводит ее анализ и знакомит с выводами классного руководителя и представителя администрации.



## 1.2. Учет культурно-специфических факторов в консультативной и коррекционной работе с детьми-мигрантами

*М.Ю. Чибисова*

В консультативной и коррекционной работе с ребенком-мигрантом психолог сталкивается с таким феноменом, как культурные различия. Культурой в психологии принято называть систему представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы людей и обеспечивающих ее устойчивость (Н.М. Лебедева).

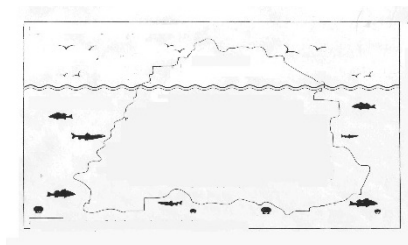
Прежде всего отметим, что культура является атрибутом группы. В зависимости от специфики группы можно говорить о профессиональной культуре, религиозной культуре и др. В свете выбранной нами темы мы будем преимущественно говорить о национальной, или этнической, культуре, т.е. культуре этнических групп.

Для того чтобы лучше представить многоплановость культуры, ее можно сравнить с айсбергом (Sandu, Lyamougi-Bajja, 2018).

«Надводная» часть айсберга – это те элементы культуры, которые легко заметить, осознаваемые, видимые элементы. Именно о них говорят в первую очередь, когда речь заходит о культурных различиях. Сюда можно отнести язык, обычаи, фольклор, национальную кухню, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и пр. Однако этот уровень айсберга не позволяет объяснить, почему людям, принадлежащим к различным культурам, бывает непросто понять друг друга. Причина в том, что на поведение человека влияет прежде всего «подводная» часть айсберга. Сюда относятся феномены, которые скрыты от непосредственного наблюдения.

В нижней части айсберга находятся такие феномены, как:

- ✓ неписанные правила поведения (как принято обращаться к старшим, как встречать гостей, как приветствовать друг друга и др.); скажем, у русских принято к малознакомому человеку обращаться на «вы», а испанцы практически сразу со всеми переходят на «ты»;
- ✓ социальные нормы (что считается приличным, а что – нет); например, в Испании широко распространена такая форма неформального приветствия, как поцелуй. Она может использоваться практически сразу после знакомства, а в России так приветствуют только достаточно близких людей;
- ✓ ценности и их иерархия; большинство ценностей универсальны и в той или иной степени представлены в каждой культуре, однако их значимость и трактовка различаются;
- ✓ нормы невербальной коммуникации: специфические жесты и их значение, границы личного пространства и пр.;
- ✓ представления о «правильной» модели семейных отношений и способах воспитания детей, и пр.



Как отмечают немецкие ученые (Interkulturelle Kompetenz, 2006), идентифицировать нормы легче, чем ценности, поскольку они имеют более конкретный характер. Нормы базируются на ценностях и поясняют их, представляя собой суждения о «правильном» и «неправильном». Если в культуре ценностью является уважение к старости, то, как правило, действует норма: «Нельзя противоречить своим родителям».

Понятно, что внутри любой культуры существует определенная вариативность: нельзя говорить, что в одной и той же ситуации все ее представители поведут себя одинаково. Представителем определенной культуры человека делает не обязательное соблюдение норм этой культуры, а знание об этих нормах и о последствиях их нарушения.

Необходимо подчеркнуть, что все эти особенности воспринимаются представителями культуры как совершенно естественные, и отклонение от них вызывает удивление или раздражение. Столкновение различных систем норм и правил и лежит в основе межкультурных конфликтов.

Анализируя модель айсберга, Ю. Пот (Interkulturelle Kompetenz, 2006) отмечает, что более новой моделью культуры является культура как своего рода «невидимый рюкзак» («invisible backpack»). Хотя человек в современных мультикультурных обществах и владеет культурным знанием своей группы как «культурным багажом», его обращение с ним гибко, и, прежде всего в каждом конкретном случае, оно индивидуально и в зависимости от ситуации определяет, как обращаться с содержимым своего «культурного рюкзака». Эти две модели не обязательно противоречат друг другу. Существуют разные ситуации: те, которые можно описать метафорой «айсберга», и другие, к которым скорее подходит метафора «рюкзака». В международных контекстах модель «айсберга» оказывается полезнее: там для распознавания причин конфликта может быть достаточно контраста между участвующими национальными культурами («китайцы» и «американцы»). В то же время для индивидуума, действующего в мультикультурном контексте, больше подходят положения, включающие в себя обе модели культуры.

Несмотря на то что культура играет важную роль в развитии, говорить, что поведение человека целиком детерминировано его культурной принадлежностью, некорректно. Еще в 1950 г. К. Cluckhohn и Н. Мугау писали: «Каждый человек в чем-то: а) похож на всех людей, б) похож на некоторых людей, с) не похож ни на кого».

Развивая эту идею, Г. Хофстеде полагает, что поведение индивида определяется тремя факторами.

1. Универсальная человеческая природа – то, что свойственно всем людям: основные потребности (в безопасности, в пище и др.), психологические процессы и функции (в том числе эмоции) и т.д. Эти характеристики наследуются и являются врожденными.
2. Культура – усвоенные в процессе взросления в конкретном обществе правила и нормы поведения. Так, представления о том, что следует вставать, когда учитель входит в класс, уступать место пожилому человеку в транспорте, относят именно к культурным.
3. Личность – уникальное и неповторимое сочетание черт и характеристик, отличающее конкретного человека и делающее его индивидуальностью. Личность формируется под влиянием собственного жизненного опыта.

Таким образом, перед психологом, работающим в поликультурном образовательном пространстве или решающим задачу оказания помощи ребенку-мигранту, стоит вопрос дифференциации, с какими феноменами психолог сталкивается: с общечеловеческими, индивидуальными или отражающими результат воспитания ребенка в определенных культурных условиях.

Поскольку культурные нормы имеют высокую субъективную значимость и оказывают большое влияние на поведение, эффективная работа психолога возможна только при учете культурных различий. Адаптация консультативных методов и активностей в контексте культуры клиента и представляет собой учет культурно-специфических факторов в работе психолога.

Например, при проведении социометрической процедуры в группе китайских студентов было обнаружено, что студенты легко отвечают на вопросы с позитивным выбором («С кем бы вы поехали на экскурсию?»), но на вопросы с негативным выбором («Кого бы вы исключили из группы?») ответа не давали (Верченова, 2014). Исследователи изменили формулировку некоторых вопросов, например: «Представьте себе, что вы едете со своими одноклассниками на экскурсию в автобусе. Но поехать могут только ... человек. Кто это будет?». На этот раз студенты снова назвали предпочитаемых членов группы, а неназванные как раз и оказались низкостатусными.

Успешная работа психолога с ребенком инокультурной принадлежности требует, с точки зрения С. Сью, трех важных навыков: научное мышление, динамическая оценка и культурно-специфические знания (Sue & Sue, 2008).

*Научное мышление* предполагает, что психолог не торопится с выводами о причинах происходящего с ребенком. Напротив, он выдвигает и проверяет гипотезы, понимая, что мировоззрение ребенка может отличаться от его собственного.

*Динамическая оценка*, согласно Сью, означает способность психолога адекватно оценивать, где проявляются культурные характеристики, а где – индивидуальные, с одной стороны, не игнорируя культурный багаж ребенка, а с другой – не переоценивая его. Навык динамической оценки предполагает, что консультант четко осознает также возможности применения собственного опыта в процессе работы с клиентом, понимая, какой личный опыт имеет смысл использовать.

*Культурно-специфические знания* предполагают осведомленность психолога в области культурных норм и правил тех этнических групп, с представителями которых он регулярно взаимодействует. Эти знания можно получить как от представителей данной культуры при личном общении, так и от специалистов и исследователей посредством повышения квалификации, чтения литературы и пр.

Психологу важно понимать, что он также является продуктом определенной культуры и смотрит на клиентов как с этнической, так и с профессиональной точек зрения. Дж. Соммерз-Фланаган пишет: «Когда мы можем понять, как наша культура влияет на то, как мы мыслим, чувствуем и познаем мир, мы начинаем приобретать способность понимать точку зрения другого человека, не навязывая ему собственной» (Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R, 2003). При этом подчеркнем, что перед психологом не стоит задача изобретать какой-то особый консультативный подход для ребенка-мигранта. Речь идет именно об адаптации методов и активностей, нацеленной на выстраивание контакта с ребенком и получение консультативного результата.

Даже когда перед психологом стоит задача сопровождения ребенка-мигранта в процессе адаптации к принимающему обществу, она должна решаться с учетом куль-

турных факторов, поскольку это является важным условием выстраивания отношений доверия между психологом и клиентом.

Необходимо учитывать, что конкретная семья и конкретный ребенок могут иметь различные представления о нормах родной культуры и различные установки относительно необходимости их сохранения. Задача психолога не в том, чтобы проводить какую-то специфическую работу с ребенком, имеющим миграционный опыт, в отличие от работы с ребенком, который родился и вырос в России. Необходимо замечать ситуации в работе с ребенком, когда требуется учет норм его родной культуры, и в соответствии с этим адаптировать свое поведение и по необходимости методы работы.

Рассмотрим технологию учета культурных факторов в консультативной работе с ребенком, предложенную Liu и Clay (Liu, Clay, 2002) и адаптированную нами. Можно выделить следующие основные шаги в работе психолога с инокультурным ребенком (в нашем случае в качестве такого ребенка будем рассматривать ребенка-мигранта).

1. Оценить, насколько проблемные вопросы связаны с культурными различиями и насколько они существенны для работы с ребенком.

Необходимо понимать, что во взаимодействии с ребенком-мигрантом перед психологом стоит задача понять, являются ли специфические характеристики ребенка, которые специалист замечает, проявлением именно культурных характеристик, а не его индивидуальных особенностей. Когда у психолога имеется определенный опыт работы с детьми конкретной этнической группы, решить эту задачу проще. Так, специалисты, регулярно работающие с детьми из мусульманских семей, знают, что дети, родители которых строго соблюдают нормы ислама, отказываются рисовать людей. Однако если у психолога недостаточно опыта, чтобы определить, имеет ли он дело с культурными характеристиками или с личностными особенностями ребенка, следует проконсультироваться с коллегами, с методистом или с кем-то из представителей данной этнической группы (например, с родителем, состоящим в родительском комитете).

«Поскольку каждый случай своеобразен, не существует единого правила, когда включать в работу культурные аспекты, а когда не включать. Консультанты могут рассматривать ситуацию помощи со здоровой готовностью ошибаться и обсуждать свои ошибки с клиентом, если это возможно, а также с коллегами и супервизором» (Liu, Clay, 2002, p.183).

2. Собрать более подробную информацию, какие культурные нормы значимы для ребенка в данном случае.

Очень важно не просто собирать информацию, к какой культуре принадлежит ребенок, а разобраться, какое значение он придает своей этнической идентичности, ощущению сопричастности со страной исхода и пр. Психолог стремится получить ответы на такие вопросы: значима ли для ребенка его родная культура? Насколько его убеждения и установки отражают нормы этой культуры? Готов ли ребенок ставить под сомнение нормы своей культуры, или они рассматриваются им как нечто незыблемое? Что для ребенка значит принадлежать к его культуре? Необходимо уделить больше внимания ситуациям, в которых ребенок сам предъявляет культурно-специфическую информацию, например, говоря: «У нас так не делают». В этом случае психологу крайне важно расспросить, где именно «у нас» и как именно «не делают».

На этом этапе работы психолог может использовать приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности (см. Инструментарий).

3. Проанализировать планируемые для работы с данным ребенком техники и адаптировать их с учетом информации, полученной на предыдущем этапе.

Так, например, в случае работы с ребенком из семьи, исповедующей ислам, психологу целесообразно отказаться от активностей, где ребенку предстоит рисовать людей, и, скажем, заменить людей геометрическими фигурами, или вместо арт-терапевтических практик рассмотреть нарративные.

4. Реализовать с ребенком запланированные активности, рассматривая культурные нормы как ресурсы и сильные стороны ребенка.

Е.В. Копосова и И.Г. Сошникова приводят такой пример. Ребенок-мигрант из Средней Азии «во время консультации с психологом рассказал, что ему пришлось нарушить запрет есть свинину». Мальчик находился в стрессовом состоянии, потому что не знал, как сказать об этом дедушке, испытывал страх перед наказанием. Психолог сослался на Священное Писание, где особо оговариваются и случаи, когда такой запрет можно игнорировать. «То есть если мусульманин находится в условиях крайней нужды или крайней необходимости, он может употребить в пищу запретное. Тогда на нем греха не будет, так как по Корану любой человек обязан в первую очередь спасти жизнь. Жизнь – бесценный дар Аллаха, которым мусульманин обязан дорожить и отступать от соблюдения запретов, если они мешают ему выжить» (Практика работы, 2014, с. 99).

### **1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми – иностранными гражданами**

*М.Ю. Чибисова*

#### **1.3.1. Установление контакта с ребенком – иностранным гражданином**

Важная задача педагога-психолога, планирующего индивидуальную диагностическую и тем более коррекционную работу с учащимся – иностранным гражданином (мигрантом), – установить с ребенком контакт, это является ключевым условием дальнейшего успешного взаимодействия. Lambert and Barley, изучая факторы, способствующие успеху психотерапии, отмечают: «Общие факторы, такие как эмпатия, тепло и терапевтические отношения, как показано, в большей степени коррелируют с результатами клиентов, чем специализированные терапевтические интервенции» (Lambert and Barley, 2001, p.357).

Необходимо учитывать, что ребенок может не иметь представления о функциях и задачах школьного психолога и испытывать недоверие к незнакомому взрослому, задающему личные вопросы.

Установление первичного контакта с несовершеннолетним иностранным гражданином предполагает решение двух задач: непосредственное знакомство и информирование ребенка о содержании работы психолога. Эти задачи позволяют обеспечить базовый уровень доверия, необходимый для проведения диагностики или начала индивидуальной работы с ребенком. Если с учащимся будет вестись коррекционная работа, следует уделить внимание углублению и развитию первичного контакта.

Оптимальные условия для знакомства предоставляет участие психолога и ребенка в общей деятельности. Такой деятельностью могут стать уроки психологии, психологические тренинги, совместное участие в общешкольных мероприятиях. Если участие психолога в таких мероприятиях не предполагается, знакомство может состояться при посещении психологом урока или на перемене.

Психолог может представиться ребенку-мигранту индивидуально или в общении со всем классом. Второй вариант часто бывает предпочтительнее, поскольку ситуация знакомства выглядит более безопасной. Если психолог с классом регулярно не работает, он может представиться всем детям сразу: «Ребята, мы с вами давно не виделись, хочу напомнить, что я психолог и меня зовут...». Если же психолог с классом хорошо знаком, в групповой работе можно уточнить, что знакомство предполагается с вновь прибывшими детьми: «У нас в классе есть несколько новых учеников, я хотела бы им представиться». Аналогичным образом можно представиться ребенку в индивидуальном общении на перемене или во время мероприятия. В личном общении надо спросить, как зовут ребенка.

После того как знакомство состоялось, психолог может здороваться с ребенком, встречая его в школе и называя при этом его имя. Не следует выделять этого ребенка, психолог может приветствовать несколько детей сразу: «Настя, Коля, Ибрагим, здравствуйте!»

Информирование ребенка о содержании работы психолога также может проводиться в групповом и индивидуальном формате. Если психолог принимает участие в групповом мероприятии с классом или проводит его, он может напомнить или рассказать школьникам, в доступной их возрасту форме, чем он занимается. Когда психолог

приглашает ребенка на диагностическую/коррекционную встречу, он может кратко рассказать о своих функциях, а более подробно поговорить об этом непосредственно во время индивидуальной встречи.

Когда планируется первая диагностическая или коррекционная встреча, ребенка надо предупредить об этом заранее. Важно объяснить ребенку, что многие ученики посещают психолога. Если о встрече с психологом ребенку скажет родитель или педагог, следует согласовать, что именно они скажут.

При организации встречи необходимо учитывать, насколько практика индивидуальных встреч учащихся с психологом является привычной для учеников. Если психолог часто их проводит, можно дать ребенку-мигранту возможность увидеть, как психолог приглашает или забирает детей на индивидуальную работу, а потом уже приглашать его самого (часто такая ситуация складывается в начальной школе). Если же индивидуальные встречи с психологом являются достаточно редкими, тогда не стоит приглашать ребенка публично.

Дальнейшему углублению контакта с учащимся – несовершеннолетним иностранным гражданином способствует использование психологом приемов эффективной коммуникации, о которых пойдет речь в следующем параграфе.

### **1.3.2. Приемы эффективной коммуникации с ребенком – иностранным гражданином**

В индивидуальной работе с ребенком – иностранным гражданином (мигрантом) рекомендуется использовать общие техники коммуникации, которые принято использовать в коррекционной и консультативной работе с детьми и подростками. Кратко перечислим данные техники.

#### ***Пассивное слушание***

В отличие от работы с взрослыми, в общении с детьми психологи часто занимают очень активную позицию, задавая много вопросов или давая советы. Поэтому первое, на что следует обратить внимание, – пассивное слушание.

Основное содержание пассивного слушания заключается в том, что психолог не торопится реагировать на слова ребенка, особенно если смысл или эмоциональная нагрузка высказывания не вполне понятны. Психологу достаточно ответить «да», «угу» или кивнуть, показывая, что он готов слушать и заинтересован в том, что ребенок собирается ему сообщить.

Еще одна техника пассивного слушания – дословное повторение высказывания ребенка, целиком или частично. Оно может звучать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Например, ребенок показывает психологу свой рисунок и говорит: «Я нарисовал корову». Психолог реагирует так: «Корову?» или: «Ага, ты нарисовал корову».

#### ***Текущие комментарии***

Эта техника означает, что психолог просто описывает действия ребенка: что он рисует, как играет и пр. Например: «У этого монстра красные глаза» или «Сейчас все звери засыпаны песком, и их не видно». Текущие комментарии должны быть безоценочными, также следует помнить, что любой предмет может означать что угодно, поэтому не нужно торопиться с обозначением кубика, который ребенок толкает с ры-



чанием, как «машину», это вполне может оказаться вертолет.

Текущие комментарии помогают ребенку ощутить включенность психолога в его деятельность без руководства и навязчивости. Психологу не обязательно работать «в режиме радио», постоянно отзеркаливая действия ребенка. Важно внимательно наблюдать за его деятельностью и эмоциональным состоянием, это поможет понять, что и когда комментировать.

### ***Активное слушание***

Первая важная составляющая активного слушания – ***парафраз***. В этом случае психолог откликается на слова ребенка более точной формулировкой. Например, ребенок видит в шкафу у психолога краски и спрашивает: «Почему мы никогда не рисуем красками?» На это психолог может отреагировать с помощью парафраза: «То есть ты бы хотел, чтобы мы на занятии порисовали красками».

Важная составляющая активного слушания – ***эмоциональное отражение***, то есть обозначение эмоционального состояния ребенка *в утвердительной форме*. Скажем, на фразу «Петя и Саша опять не захотели со мной играть!» можно ответить «Это очень обидно». Эмоциональное отражение может формулироваться в виде «ты-высказывания» («ты очень расстроен») или легализовать переживание ребенка («это правда грустно»).

Сделаем несколько важных комментариев об эмоциональном отражении.

Во-первых, необходимо руководствоваться принципом: хотеть и чувствовать можно что угодно, но нельзя как угодно это выражать. Любые ограничения могут накладываться только на поведение ребенка, а не на чувства и желания.

Во-вторых, не надо комментировать причины такого состояния. Ребенку не нужно иметь весомых оснований, чтобы чувствовать раздражение или обиду.

В-третьих, формулировка должна подчеркивать, что «хозяином» чувства является сам ребенок. Не надо говорить: «Они тебя рассердили», лучше сказать: «Ты сердисься».

### ***Создание ситуации успеха***

Рекомендуется отказаться от использования оценочной похвалы, то есть прямого описания личности ребенка («Молодец!»). Вместо этого можно использовать следующие приемы создания ситуации успеха.

«Описательная похвала», по Х. Джайнотту: психолог комментирует результаты ребенка, описывает то, что было сделано, избегая упоминания личности и способностей ребенка. Пример описательной похвалы: «Ты сегодня выступил с докладом на уроке биологии и назвал все нужные слова на русском языке!»

Обозначение приложенных ребенком усилий: «Ты очень старался, и тебе удалось».

Перечисление того, с чем ребенок успешно справился: «Из пяти задач по математике ты решил три».

Указание на изменение, на динамику. «А месяц назад ты мог решить только одну задачу».

Распрашивание ребенка о возможных решениях или его собственной оценке сделанного: «Как ты поступишь с следующий раз?», «Что ты сам думаешь по этому поводу?»

Помимо использования общих техник, коммуникация психолога с учащимися-мигрантами будет более продуктивной при соблюдении следующих рекомендаций.



Необходимо учитывать в общении уровень владения русским языком у ребенка. Следует говорить четко, внятно, простыми словами и короткими предложениями. В ряде случаев целесообразно также говорить более медленно, чем с ребенком из принимающей культуры.

Не следует торопить ребенка с обсуждением чувствительных вопросов. К чувствительным следует отнести вопросы, касающиеся культурных норм, трудностей адаптации, семейных правил и пр. Ребенку необходимо удостовериться, что он может безопасно делиться сомнениями и тревогами по вышеперечисленным поводам, и для этого требуется накопить определенный опыт общения с психологом. Возможно, на начальном этапе работы ребенок вообще откажется обсуждать подобные темы, и психологу необходимо принять решение ребенка и не оказывать на него никакого давления.

Также важно нормализовать происходящее с ребенком, подчеркивать, что имеющиеся у него трудности естественны. Комментарии психолога типа «Действительно непросто привыкать к учебе на новом месте» или «Одно дело говорить на русском дома, и совсем другое – отвечать на уроках в школе. Конечно, нужно время, чтобы этому научиться», с одной стороны, помогают оптимизировать эмоциональное состояние ребенка, а с другой – способствуют доверию в отношениях психолога и ребенка.

### **1.3.3. Использование игровой (недирективной и директивной) и арт-терапии в работе с детьми – иностранными гражданами**

Мета-анализ показывает, что различные формы психологической поддержки способствуют оптимизации психологического состояния мигрантов (Turrini et al, 2019). В ряде исследований указано, что эффективным методом психологической помощи детям с миграционным опытом является игровая терапия (Su, S.H. & Tsai, M.-H, 2016; Post et al, 2019). Игровая терапия используется в работе с учащимися младшего школьного возраста.

Принято выделять два основных вида игровой терапии – недирективную и директивную.

Недирективная игровая терапия базируется на теоретических положениях гуманистической психологии. Считается, что в основе поведения ребенка – врожденное стремление к самореализации. Ребенок сам обладает способностью двигаться по направлению к росту и созреванию, заинтересован в построении позитивной Я-концепции, желает усилить собственное Я.

Г. Лэндрет писал: «Игра для ребенка – то же самое, что речь для взрослого. Это средство выражения чувств, построения отношений, описания опыта, высказывания желаний, это способ самовыражения» (Landreth, Bratton).

Сущность недирективной игровой терапии заключается в том, что в специально организованной игровой комнате ребенок спонтанно играет, отреагируя прошлые переживания и формируя новые паттерны (Г. Лэндрет отмечает, что при невозможности создания такой комнаты можно, имея необходимый набор игрушек, проводить ее в любом удобном помещении). Источник игровой активности – сам ребенок; психолог не предлагает ребенку никакой игры и не играет с ним. Психолог своим присутствием и своими комментариями создает определенную терапевтическую среду, в которой ребенок самостоятельно разворачивает игровую деятельность. Если нет возможности организовать игровую комнату, недирективная игровая терапия может проводиться

ся в обычном кабинете психолога, игрушки для игровой терапии могут храниться в специальном шкафу или ящике.

Что позволяет получить терапевтический эффект, используя недирективную игровую терапию?

Во-первых, ребенок может отыгрывать события реальной жизни, которые вызвали у него сильный эмоциональный отклик.

Во-вторых, во взаимодействии с психологом ребенок пользуется привычными поведенческими моделями и в процессе взаимодействия осваивает новые.

*Задачи* психолога в недирективной игровой терапии:

- создание атмосферы безопасности,
- понимание и принятие мира ребенка,
- поощрение выражения эмоций и формулирование эмоций ребенка,
- создание ощущения дозволенности и границ,
- обеспечение принятия ребенком ответственности.

*Основные принципы* недирективной игровой терапии сформулировала В. Экслайн:

- терапевт устанавливает эмоционально теплые отношения с ребенком;
- терапевт принимает ребенка таким, каков он есть;
- терапевт создает ощущение дозволенности;
- терапевт отражает чувства ребенка;
- терапевт уважает способность ребенка самостоятельно решать проблемы;
- ребенок направляет игру, терапевт следует за ним;
- терапевт устанавливает необходимые границы;
- терапевт не ускоряет ход работы.

В недирективной игровой терапии используются следующие типы игрушек:

- Игрушки из реальной жизни (кукольная семья, кукольный домик, посуда, одежда, животные дикие и домашние, марионетки, машинки, корабли, лодки, телефоны, докторские принадлежности и др.).
- Игрушки, помогающие отреагировать агрессию («страшные» игрушки: пауки, крокодилы и др., мишень, дротики, оружие, резиновые ножи).
- Игрушки для творческого самовыражения и эмоционального отреагирования (кубики, конструктор, глина, пластилин, цветная бумага, ножницы, клей, песок, вода, краски, бумага для рисования, лоскутки, веревки).

Недирективная игровая терапия может быть эффективна для работы с детьми, недостаточно хорошо владеющими русским языком, так как она не требует от ребенка развернутого вербального взаимодействия. Также она крайне продуктивна для решения задач, связанных с оптимизацией психологического благополучия ребенка, задач обеспечения возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний, формирования конструктивных способов эмоционального отреагирования, содействия преодолению негативных последствий миграционного стресса, повышение самоуважения и уверенности в себе. Педагогу-психологу рекомендуется получить дополнительную подготовку в области недирективной игровой терапии.

Директивная игровая терапия опирается на иные теоретические основания: направленное формирование произвольно-личностной регуляции поведения ребенка в

сотрудничестве с взрослым (Л.С. Выготский); бихевиоральная концепция: развитие как научение, терапия как выработка необходимых навыков.

Сущность директивной игровой терапии в том, что психолог организует игру в эмоционально привлекательной форме, вырабатывая таким образом необходимые для ребенка навыки. Источник игровой активности – психолог. Взрослый предлагает ребенку игровые действия, в которых ребенок открывает новые способы поведения.

*Задачи* психолога в директивной игровой терапии:

- формирование четкого представления о требуемых ребенку навыках,
- подбор или разработка соответствующих игр и игровых задач,
- проведение с ребенком игр и выполнение игровых задач,
- обеспечение условий для реализации коррекционных мероприятий.

А.А. Романов (Романов, 1998) выделяет следующие *структурные элементы* директивной игровой терапии:

- игровые цели взрослого (что я хочу получить?);
- игровые действия (что делается в процессе игры);
- правила игры.

Директивная игровая терапия может проводиться и в индивидуальной, и в групповой форме. В директивной игровой терапии используются как игры с правилами, так и ролевые игры. В большинстве случаев такие игры могут проводиться многократно, до тех пор пока они для ребенка сложны и вызывают у него интерес. Психолог прекращает проводить игру, когда ребенок утрачивает к ней интерес и/ или когда игра становится для него слишком легкой.

Л.С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Выготский, 1966).

Директивная игровая терапия позволяет успешно решать задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и их освоения.

В рамках работы с детьми-мигрантами директивная игровая терапия может включать различные типы игр.

1. *Ролевые игры.* Ролевая игра предполагает разыгрывание игровых сюжетов, которые может предложить психолог или выработать совместно психолог и ребенок. В ходе ролевых игр ребенок вместе с психологом разыгрывает сюжеты, в ходе которых он отыгрывает имеющиеся поведенческие модели и осваивает новые. При этом обозначаются только роли, а сюжет заранее не задается, персонажи ведут себя в соответствии с собственным пониманием ситуации.
2. *Игры с правилами.* Такие игры в эмоционально привлекательной для ребенка форме позволяют формировать психические функции, обеспечивающие успешность.

Еще одним подходом, который можно использовать в работе с детьми-мигрантами, является арт-терапия. Хотя однозначного вывода об эффективности арт-терапии для оказания помощи мигрантам до сих пор в психологических исследованиях не получено (Annous, Al-Hroub, El Zein, 2022), тем не менее имеется достаточно данных, позволяющих утверждать, что арт-терапевтические технологии способствуют улучшению эмоционального состояния детей-мигрантов и особенно продуктивны в

случае недостаточного владения языком принимающей культуры (Ager et al, 2011, Stuckey, Nobel, 2010).

Арт-терапия «...использует творческую силу изобразительного искусства для улучшения физического, психического и эмоционального состояния людей любого возраста. Она базируется на убеждении, что творческий процесс самовыражения в искусстве помогает разрешать конфликты и проблемы, развивает межличностные навыки, изменяет поведение, уменьшает стресс, повышает самооценку, способствует самосознанию и достижению инсайта» (Американская ассоциация арт-терапии).

Арт-терапия опирается на следующие базовые положения:

- Человеку присуща способность к творчеству.
- Искусство позволяет экстернализовать чувства, переживания, внутренние конфликты.
- Искусство оказывает на человека преобразующее воздействие.
- Н. Шварц выделяет три составляющие терапевтического использования искусства:
- Продукт – то, что создает ребенок в процессе выполнения арт-терапевтического задания.
- Процесс – деятельность клиента, процесс одновременно и терапевтический, и коммуникативный.
- Наблюдатель – психолог, вовлеченный в процесс взаимодействия.

Продукт, который создается в арт-терапии, обладает рядом специфических особенностей:

- ценен не сам по себе, а как повод для коммуникации;
- не должен соответствовать требованиям эстетики;
- может не быть завершенным;
- может быть конфиденциальным.

В современной арт-терапии подчеркивается ключевая роль терапевтического присутствия психолога. Отношения между психологом, клиентом и искусством трактуются как «триангулированные отношения». Подчеркнем, что терапевтический эффект арт-терапевтического упражнения в работе с ребенком обеспечивается именно отношениями с психологом, а не просто рисованием или лепкой.

Арт-терапия также может иметь *недирективный характер*, когда идея продукта и/или технологии принадлежит учащемуся, и *директивный характер*, когда арт-терапевтическое задание ребенку предлагает психолог.

Современная арт-терапия предлагает огромное разнообразие форм работы. В терапии используется практически любая форма искусства: изобразительное искусство (рисование и скульптура), прикладное искусство, музыка и голос, движение и танец, театр, цифровое искусство (например фотография). Необходимо понимать, что для психолога определенный риск состоит в том, что очень легко увлечься формой и потерять то психологическое содержание, ради которого все это затевалось. Арт-терапевтическое занятие не должно превращаться в урок изобразительного искусства, где психолог помогает ребенку «сделать красиво» и учит его, как лучше справиться с новой для него техникой.

Представляется очень важным фокусироваться на терапевтической коммуникации, а не просто на выполнении ребенком творческого задания.

Арт-терапевтические технологии можно применять в работе с учащимися любого возраста, они эффективны в решении задач выражения и отреагирования различных

эмоциональных состояний, формирования конструктивных способов эмоционального отреагирования, содействия преодолению негативных последствий миграционного стресса, повышения самоуважения и уверенности в себе, обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры, содействия формированию позитивной этнической идентичности и российской гражданской идентичности.

### 1.3.4. Приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми – иностранными гражданами.

Структурируем приемы проведения краткосрочного консультирования с детьми-мигрантами в соответствии с возрастом ребенка, а также с группой особых (дополнительных) образовательных потребностей, с которыми связаны трудности ребенка и, соответственно, стоящие перед психологом задачи.

#### ***В области психологического благополучия***

##### *Для учащихся начальной школы*

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут применяться следующие подходы и приемы:

- недирективная игровая терапия;
- директивная игровая терапия: *игры издательства «Генезис» «Семейка Гномс» (Е. Кирюшина, А. Мухаматулина), «Опасности волшебного леса» (О.В. Хухлаева);*
- метод диалогического рассказывания историй (см. раздел 1.5. и Инструментарий).

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных последствий миграционного стресса, могут применяться следующие приемы:

- работа с арт-альбомом «Твоя жизнь на новом месте» (см. раздел 1.5);
- приемы работы с травмой (см. Инструментарий);
- релаксационные упражнения.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут применяться следующие приемы:

- использование ситуации успеха в контексте любых активностей, которые ребенок осуществляет с психологом;
- метод диалогического рассказывания историй (см. раздел 1.5 и Инструментарий).

##### *Для учащихся средней и старшей школы*

Если ключевые задачи связаны с обеспечением возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний и с формированием конструктивных способов эмоционального отреагирования, могут использоваться следующие подходы и приемы:

- недирективные и частично директивные арт-терапевтические приемы. Например, рекомендуется воспользоваться следующими источниками:

*Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – М.; СПб.: Речь, 2020.

### 1.3. Использование консультативных подходов и стратегий в работе с детьми – иностранными гражданами

*Копытин А.И.* Арт-терапия детей и подростков: для практических психологов, психотерапевтов, педагогов и социальных работников / А.И. Копытин, Е.Е. Сви-стовская. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Когито-Центр, 2014. – 196 с.: ил.

*Копытин А.И.* Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014.

*Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.; М.: Речь, 2021. – 191 с.: ил.

*Оклендер В.* Окна в мир ребенка. – М.: Класс, 2015.

Если ключевые задачи связаны с содействием преодолению негативных послед-ствий миграционного стресса, могут использоваться следующие приемы:

- арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте;
- приемы работы с травмой (см. Инструментарий);
- релаксационные упражнения и приемы десенсибилизации в рамках EMDR.

Если ключевые задачи связаны с повышением самоуважения и уверенности в себе, формированием конструктивных копинг-стратегий, могут использоваться сле-дующие приемы:

- использование ситуации успеха в контексте любых активностей, которые ребенок осуществляет с психологом;
- нарративный подход (более подробно можно ознакомиться здесь: <https://narrlibrus.wordpress.com/catalogue/>).

#### ***В области социальных навыков***

##### *Для учащихся начальной школы*

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослы-ми, а также обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевант-ных навыков поведения решаются посредством ролевых игр.

##### *Для учащихся средней и старшей школы*

Задачи знакомства с культурно релевантными навыками поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослы-ми, а также обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевант-ных навыков поведения решаются с применением ролевого моделирования и реше-ния задач культурного ассимилятора.

#### ***В области культурной адаптации***

##### *Для учащихся начальной школы*

Задача обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры решается посредством вовлечения учащихся в различные активности на уровне класса и школы. В индивидуальной работе подобные вопросы могут обсу-ждаться только начиная с подросткового возраста.

##### *Для учащихся средней и старшей школы*

Задачи обеспечения рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры, содействия формированию позитивной этнической идентичности и рос-сийской гражданской идентичности решаются с помощью следующих приемов:

- обсуждение трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта (см. пункт 1.5. и Инструментарий);
- стратегии обсуждения с ребенком культурных различий и трудностей культурной адаптации (см. пункт 1.5.).

#### **1.4. Психологическая работа с детьми – иностранными гражданами, переживающими последствия психологической травмы**

*Н.В. Тарулина*

##### **1.4.1. Психологическая характеристика травмы и ее последствий**

Смена места жительства – серьезное событие для психики любого человека, особенно ребенка, потому что ребенок часто не может самостоятельно нормализовать свое состояние и зависит от состояния близких и родных. Смена места жительства для каждого человека сопровождается обязательным процессом адаптации к новым условиям жизни. Меняются не только язык, культура, традиции, климат, привычное окружение, но и ритм жизни, место и способ взаимодействия с другими людьми. Родителям приходится решать вопросы поиска жилья, работы, а детям – адаптироваться к новому детскому коллективу, со своими нормами и правилами, часто отличными от привычных.

Все эти естественные процессы требуют серьезных усилий со стороны психики, и, в случае если у ребенка или у семьи в целом недостаточно ресурса, чтобы справиться с новыми вызовами, это может отразиться на жизни каждого члена семьи и неизбежно – на детях. Отдельно отметим, что, если до момента переезда у ребенка и его семьи уже были проблемы в жизни – потери, травмы, сложное финансовое положение и др., то адаптироваться к новым условиям им может быть значительно труднее.

Важно понимать, что любая миграция сопряжена со стрессом, однако в отдельных случаях миграция сопровождается психологической травмой.

С психологической точки зрения, травматические ситуации – это экстремальные критические события, обладающие мощным негативным воздействием. Это ситуации угрозы, требующие от человека экстраординарных усилий по совладанию с последствиями их воздействия

Травматическими принято считать события, связанные со смертью или угрозой смерти, серьезной травмой или сексуальным насилием, которые ребенок переживает непосредственно сам, которым становится свидетелем или о которых узнает от других лиц, или из других источников информации (American Psychiatry Association, 2013). Примеры травматических событий: физическое, эмоциональное или сексуальное насилие над детьми или отсутствие заботы о них; наблюдение или непосредственное переживание насилия в семье, обществе или школе; серьезные автомобильные и/или другие аварии; природные и антропогенные катастрофы; насильственная или случайная смерть родителя, брата или сестры или другой важной фигуры привязанности; воздействие военных конфликтов, террористических действий или условий жизни беженца; множественные или сложные травмы; и это далеко не полный список (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006).

Посттравматическое стрессовое расстройство возникает как отсроченный или затянувшийся ответ на травматическое событие.

Критерии ПТСР (посттравматического стрессового расстройства) в МКБ-10 определены следующим образом:

А. Ребенок или взрослый должен быть подвержен воздействию стрессорного события или ситуации (как краткому, так и длительному) исключительно угрожающего или катастрофического характера, что способно вызвать общий дистресс почти у любого индивидуума.



- Б. Стойкие воспоминания или «оживление» стрессора в навязчивых реминисценциях, ярких воспоминаниях или повторяющихся снах, либо повторное переживание горя при воздействии ситуаций, напоминающих или ассоциирующихся со стрессором.
- В. Ребенок или взрослый должен обнаруживать фактическое избегание или стремление избежать обстоятельств, напоминающих либо ассоциирующихся со стрессором.
- Г. Любое из двух:
  1. Психогенная амнезия, либо частичная, либо полная, в отношении важных аспектов периода воздействия стрессора.
  2. Стойкие симптомы повышения психологической чувствительности или возбудимости (не наблюдавшиеся до действия стрессора), представленные любыми двумя из следующих:
    - а) затруднения засыпания или сохранения сна;
    - б) раздражительность или вспышки гнева;
    - в) затруднение в концентрации внимания;
    - г) повышение уровня бодрствования

Критерии Б, В и Г возникают в течение шести месяцев стрессогенной ситуации или в конце периода стресса (для некоторых целей начало расстройства, отставленное более чем на 6 месяцев, может быть включено, но эти случаи должны быть точно определены отдельно).

В МКБ-11 ПТСР определяется так: синдром, который развивается после контакта с чрезвычайно угрожающим или ужасным событием или серией событий, которые характеризуются всем следующим:

- 1) переживание травматического события или событий в настоящем в форме ярких навязчивых воспоминаний, воспоминаний или ночных кошмаров, которые обычно сопровождаются сильными и подавляющими эмоциями, такими как страх или ужас, сильные физические ощущения или чувства переполнения или погружения в те же сильные эмоции, которые испытывались во время травматического события;
- 2) избегание мыслей и воспоминаний о событии или событиях или избегание действий, ситуаций или людей, напоминающих о событии или событиях;
- 3) постоянное восприятие повышенной угрозы или усиленная реакция на стимулы, такие как неожиданные шумы. Симптомы должны сохраняться в течение по крайней мере нескольких недель и вызывать значительное ухудшение в личных, семейных, социальных, образовательных, профессиональных или других важных областях функционирования.

Термин «комплексное ПТСР» (комплексная травма), был предложен Дж. Герман в книге «Травма и исцеление» (Герман, 2022) и в сопутствующих ей статьях автора и определен как клинический синдром, возникающий в результате множественных травматических событий, которые, как правило, происходят на ранних этапах жизненного пути в контексте близких межличностных отношений и носят повторяющийся, пролонгированный характер, например, жестокое обращение с детьми и безнадзорность (Екимова, Лучникова, 2020).

Описаны различия между ПТСР и комплексным ПТСР: (1) лица с комплексным ПТСР должны иметь опыт хронической (как правило, межличностной) травмы; и (2) в дополнение к основным признакам ПТСР, таким как интрузия, избегание и ощущение угрозы, люди с комплексным ПТСР должны также демонстрировать ярко выра-

женные черты аффективной дисрегуляции, негативной Я-концепции и нарушений в сфере межличностных отношений (Cloitre, Garvert, Brewin, Bryant, & Maercker, 2013). Дети и подростки с комплексным ПТСР также часто демонстрируют диссоциацию<sup>1</sup>, биологические нарушения и поведение, сопряженное с риском.

Подчеркнем, что посттравматическое стрессовое расстройство представляет собой медицинский диагноз, поставить который имеет право исключительно врач-психиатр.

Признано также, что посттравматическое стрессовое расстройство может развиться не только у участников, но и у свидетелей экстремальных травматических событий, связанных с реальной или потенциальной угрозой жизни либо тяжелыми последствиями для себя и других, если реакцией на происходящее были сильный страх и чувство беспомощности.

Исследование Ieva Daniunaite, Marylene Cloitre, Thanos Karatzias и др. также подтверждает, что ПТСР и КПТСР, хоть и имеют серьезное воздействие на психику ребенка в подростковом возрасте, в то же время, в зависимости от того, в какой социальной ситуации находится ребенок, проявление симптомов травмы и их влияние на жизнь ребенка сильно отличается. Состояние ухудшается при обнаружении семейных проблем (таких, как финансовые трудности и конфликты в доме), школьных проблем (запугивание и трудности в обучении) и отсутствия социальной поддержки. И являются важными предикторами сложного посттравматического стресса в подростковом возрасте после травмирующих событий (Daniunaite, Cloitre, Karatzias, 2021).

Справедливо будет сказать, что не каждый переживаемый стресс приводит к психологической травме. Многие дети проявляют жизнестойкость, и у них не развивается устойчивых симптомов травмы. На возникновение проблем у детей в этом отношении потенциально влияют несколько факторов, включая уровень развития, врожденную или приобретенную жизнестойкость, а также внешние источники поддержки. Реакция ребенка на травматическое событие может быть опосредована его возрастом и уровнем развития. Например, по всей видимости, в случае кратковременной травмы дети младшего возраста в большей степени зависят от реакции родителей на эту травму, чем дети постарше (независимо от интенсивности непосредственного воздействия травматического события на ребенка); если родители хорошо справляются с ситуацией и поддерживают ребенка, то у многих детей младшего возраста не развивается серьезных или длительных симптомов травмы (Laor, Wolmer, & Cohen, 2001).

## Рассмотрим основные симптомы ПТСР

### **I. Привязанность**

Человек, подвергшийся травмирующему событию, имеет нарушения в области привязанности, он может казаться недоверчивым и подозрительным, уединяться и избегать социальных контактов. Иметь сложности с пониманием эмоционального состояния других, а также с выстраиванием здоровых психологических границ.

---

<sup>1</sup> Диссоциация – психологический механизм сохранения личностью своих противоречивых мотивов и качеств, которые в силу значимости не могут быть отброшены, а из-за их противоречивости не могут быть интегрированы. Диссоциация позволяет личности до определенного времени сохранять внешне исключаящие друг друга формы поведения без существенного ущерба для своей деятельности и чувства самоуважения. / Баженов В.Г., Баженова В.П. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников, 2007.

Это значит, что в общении ребенку сложно отстаивать себя и свое мнение. Предъявлять или доказывать свою позицию, настаивать на своем. Также ребенок может быть более мягким и соглашающимся, и в качестве защитного поведения чаще использовать избегание. Такому ребенку сложно выдерживать конфликты и повышенный тон голоса.

## **II. Симптомы, проявляющиеся на уровне тела**

На уровне тела у травмированного ребенка могут быть проблемы сенсомоторного развития, снижение чувствительности, трудности в координации, равновесии, хроническое напряжение мышц тела. Возможно общее увеличение проблем со здоровьем на фоне хронического напряжения и частого труднопереносимого стресса. Аллергии, любые проблемы с кожей, астма.

У травмированного ребенка может быть изменена чувствительность как в сторону снижения чувствительности к боли, так и повышения чувствительности всех органов чувств. Это может выражаться в сниженной реакции на раздражитель и, как следствие, повышенной травмоопасности, но может быть и наоборот: резкая реакция на запахи, громкие звуки, страх перед болезненными процедурами.

## **III. Симптомы, проявляющиеся в сложности саморегуляции**

В плане саморегуляции у травмированного ребенка наиболее выражены сложности в понимании и регуляции своих эмоций и состояний, с ними связанных. Резкие вспышки гнева, казалось бы, не соответствующие обстановке, или, наоборот, замирание вплоть до невозможности вымолвить ни слова являются автоматическими защитными реакциями, которые сильнее любого разумного объяснения. В такие моменты детям сложно понять, что с ними происходит. Они часто не могут распознать и назвать чувства, ясно описать и объяснить, почему какое-то событие вызвало ту или иную реакцию. Тон голоса незнакомого человека, силуэт в толпе, странный звук или запах – что угодно может стать триггером для включения реакции тревоги и защиты.

Не только сложные чувства могут вызывать затруднения в идентификации и описании. Травмированному ребенку сложно в целом осознавать и сообщать о своих потребностях и желаниях.

## **IV. Диссоциация как симптом травмы**

В момент травмы часто срабатывает диссоциация. Ее можно описать как разотождествление того себя, который живет эту жизнь, с тем собою, с кем произошло травмирующее событие, когда сила эмоционального воздействия на психику была слишком высока. Очень часто диссоциация закрепляется в психике как способ уйти от любых сложных чувств и эмоций.

Диссоциация может выражаться в представлении о нереальности происходящего, в трудности концентрации внимания. В момент диссоциации некоторые моменты жизни могут быть просто вычеркнуты из памяти. Реакции и движения становятся замедленными, автоматическими. Чувства становятся как будто приглушенными. Человек может ощущать себя чужим в этом мире, как будто бы он смотрит на себя со стороны, наблюдает за этой жизнью, как в тумане.

## **V. Симптомы травмы, проявляющиеся в поведении**

В поведении травмированных детей могут проявляться: чрезмерная уступчивость, оппозиционное поведение, агрессия по отношению к другим и саморазрушительное

поведение. Патологическое самоуспокаивающее поведение и нарушение сна. Трудности в понимании и соблюдении правил, внесение в игры и общение со сверстниками элементов травмирующего события.

#### **VI. Симптомы травмы, влияющие на обучение**

Эта тема пересекается с проявлениями травмы в других аспектах, но требует отдельного рассмотрения, потому как обучение – это основная деятельность ребенка, а образовательное учреждение – место для приобретения необходимого опыта в социализации и самореализации.

Травмированные дети в обучении могут испытывать трудности в регуляции внимания и выполнении требований учителя. Такому ребенку может быть сложно быстро усвоить новую информацию, поддерживать интерес в течение долгого времени. Заниматься однообразной деятельностью без перерывов, доводить начатое до конца. У ребенка могут быть сложности в формулировании и выражении своих мыслей. Таким детям, возможно, потребуется индивидуальный подход в обучении, отдельные занятия с психологом или куратором для отработки навыков самопрезентации, ответа на уроках и др.

Травмированный ребенок может быть более рассеян по сравнению со сверстниками, может теряться во времени и пространстве.

#### **VII. Симптомы травмы, проявляющиеся в Я-концепции**

Дети, пережившие травму, часто страдают заниженной самооценкой, чувством униженности и никчемности. Им кажется, что они виноваты во всех бедах, которые происходят вокруг, и даже с его родными и близкими. Чувство вины обычно не осознается, но такому ребенку может быть сложно выдерживать негативные эмоции или недовольство, направленные в его сторону. Потому что, не имея возможности их разрешить, он направляет все эти чувства на себя. Такие дети думают, что должны изменить мир, сделать что-то особенное.

Постоянное ощущение, что со мной что-то не так, побуждает травмированных детей служить другим в ущерб себе. Их чувство собственного достоинства сильно зависит от оценки окружающих. Ребенок живет жизнью других людей, оставляя себя на последнем месте.

Стыд также частый спутник травмы. Ребенку может казаться, что все его осуждают, или думают, что с ним что-то не так. Он может проецировать на других свои мысли, как правило, негативные. Таким детям может быть сложно принять свое тело, ухаживать за собой. Ребенок может стесняться и стыдиться даже естественных детских проявлений.

Кроме таких реакций на стресс, дети, пережившие травму, могут испытывать недоверие к авторитетным фигурам, поскольку взрослые в их жизни, возможно, не смогли защитить их или действительно причинили им вред. Школьные правила и законы могут восприниматься как наказание, однако именно выполнение этих правил и норм со временем позволяют ребенку чувствовать себя в школе в безопасности, осознавать себя полноправным членом школьного сообщества.

Когда ученик переживает ситуацию, которая каким-то образом имитирует события или динамику первоначальной травмы, она может вызвать те же самые чувства и реакции, которые были первоначально с ней связаны. Таким образом, ребенок может испытать повторную травматизацию.

Повторная травматизация, которая происходит в школе, обычно непреднамеренна. Такие ситуации могут быть неочевидными или незаметными. Но в случаях травмы, связанной с жестоким обращением (физическим, психологическим и сексуальным), принуждением и ненадлежащим использованием власти и контроля, впоследствии часто возникают ситуации, которые могут воспроизвести динамику первоначальной травмы. Ученики, которые подвергались жестокому обращению, могут беспокоиться, просто находясь в классе с группой сверстников в течение всего дня.

В целом, непоследовательность, хаос, громкое разрушительное поведение могут вызвать повторную травматизацию у этих учеников. Однако, как это ни парадоксально, полная тишина и неподвижность также могут нервировать ребенка или подростка, подвергшегося травме.

#### **1.4.2. Стратегии поддержки ребенка, переживающего последствия травмы**

Несовершеннолетний иностранный гражданин, переживающий последствия травматического воздействия, нуждается в систематической психологической помощи.

Прежде всего, необходима организация индивидуальных коррекционных занятий. Крайне желательно, чтобы специалист, ведущий такие занятия, имел дополнительную подготовку в области психологической помощи при ПТСР. Такие индивидуальные занятия могут проводиться на базе образовательной организации или в психолого-медико-социальном центре.

Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) у детей, возвращенных из зоны боевых действий, предназначена для работы с детьми, возвращенными из Сирийской Арабской Республики и Республики Ирак (Методические рекомендации, 2022). В ней представлена общая схема психолого-педагогического сопровождения детей, переживших травматические события. Она является универсальной и может быть использована при организации психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан, переживших ситуации психологической травмы.

Авторы программы, основываясь на современных исследованиях в области психологической помощи детям в ситуации психологической травматизации, выделяют компоненты работы педагога-психолога по преодолению последствий психотравмирующих воздействий.

*Компонент 1.* «Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)»

*Компонент 2.* «Мои силы/ресурсы»

*Компонент 3.1.* «Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы»

*Компонент 3.2.* «Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя»

*Компонент 4.* «Я и другие»

Примеры упражнений из данной программы приводятся в разделе 1.1. Инструментария.

Однако, помимо индивидуальной работы, для ребенка, переживающего последствия травмы, необходимо создать особую поддерживающую среду, в чем может помочь травма-информированный подход.

Травма-информированный подход – это формирование особых условий среды, при которых у травмированного человека снижается уровень стресса и настроен-

ности, появляется больше уверенности в своих силах, в том, что он может повлиять на улучшение своей жизни, выстроить здоровые взаимоотношения и получить ресурсы, чтобы справиться с симптомами стресса и исцелить свои раны.

Травма-информированный подход не является психотерапией. Но пребывание в поддерживающем окружении значительно улучшает результаты и сокращает сроки психотерапевтической работы.

Цель травма-информированного подхода – постараться предотвратить ситуации возникновения чрезмерного стресса у травмированных детей. Суть его в организации психологического просвещения всех взрослых, окружающих ребенка, для того чтобы они понимали ситуацию и правильно заботились о нем. Для этого психологу необходимо обучить педагогов и родителей способам реагирования, которые помогут снизить стресс и выровнять общий эмоциональный фон в коллективе. Травма-информированный подход нацелен на формирование у ребенка ощущения безопасности в любых ситуациях.

Хотим отметить, что речь не идет о том, чтобы оградить ребенка от социальной активности, от получения нового опыта, обучения и т.д. Цель такого подхода, наоборот, в том, чтобы включить травмированного ребенка в здоровые взаимоотношения в коллективе и дома, обучить навыкам самопомощи на основе понимания своего состояния и возможных реакций.

Перед педагогом-психологом в рамках травма-информированного подхода стоит две основные задачи:

- 1) повысить осведомленность педагогов и родителей по проблеме психологической травмы и ее специфики у детей;
- 2) обучить педагогов и родителей конструктивным приемам взаимодействия с травмированным ребенком.

Эти задачи могут решаться с помощью групповых мероприятий (семинаров, педагогических советов) или индивидуальных консультаций.

### **1.4.3. Рекомендации для педагогов и родителей**

Рассмотрим основные рекомендации, которые психолог может предложить родителям и педагогам. Структурируем эти рекомендации в соответствии с основными группами сложностей.

#### **I. Привязанность**

В жизни ребенка должно быть неформальное окружение, в котором есть хотя бы один взрослый, который безоговорочно принимает ребенка таким, какой он есть, без осуждения и критики.

В общении с травмированным ребенком важно разговаривать спокойно, без излишней навязчивости. Быть последовательным и уравновешенным, спокойно и уважительно реагировать даже на его яркие эмоциональные выпадки в сторону других детей или взрослых.

Позвольте ребенку понаблюдать, привыкнуть, адаптироваться. Дайте ему освоиться, и время от времени приглашайте присоединиться к делу или обсуждению общих тем. Включение в новую социальную группу должно быть постепенным.

Если вы заметили напряжение или трудности в общении с другими детьми или взрослыми, постарайтесь подробно разобрать причину и выслушать мнение ребенка.



Учитывая, что травмированному ребенку нужно больше времени, чтобы освоиться, вовлекая его в новые дела, постарайтесь подробно рассказать и показать, как выполняется задание или упражнение на своем примере или с привлечением других детей. Ребенок может испытывать трудности, если окажется первым при выполнении задания, и потом сильно переживать из-за неудачи. Поэтому не настаивайте на его первенстве, пока он к этому не готов.

В случае изменении планов предупредите его как можно раньше об этом, чтобы он успел внутренне подготовиться. Когда ребенок освоится и будет чувствовать себя более уверенно, он сможет сам проявить инициативу.

Травмированные дети с трудом выдерживают дисциплину и режим дня. При этом они очень нуждаются в постоянстве и предсказуемости. В семье и в школе важно поддерживать ежедневные ритуалы, по возможности превращая их в увлекательную игру или интересное совместное действие. Избегать излишней авторитарности и требовательности.

Включайте ребенка в обсуждение семейных планов и объясняйте им свои решения.

Отношения с психологом или другим значимым взрослым – та необходимая опора, на которую настраивается внутренний мир ребенка и его самовосприятие. Поэтому важно понимать, что любой резкий разрыв отношений может нанести повторную травму. В случае если предстоит расставание или долгая разлука с психологом или другим значимым человеком, с которым у ребенка выстроились доверительные отношения, найдите возможность встретиться с ним перед отъездом. Пусть ребенок сможет выразить свои опасения и переживания. Обсудите, есть ли возможность и необходимость общаться во время разлуки, и каким образом вы можете поддерживать связь.

## **II. Симптомы, проявляющиеся на уровне тела**

Важно учитывать пожелания ребенка носить удобную, не обтягивающую одежду из натуральных материалов.

Обращать внимание на нагрузку ребенка в течение дня и качество его сна и отдыха. Если стресс и тревога окажутся чрезмерными, количество болезней будет расти. Это отдельная и очень важная часть работы с психологом – установление и поддержание чувства безопасности, снижение страхов и тревоги.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка необходимо привлекать его к соответствующей уровню здоровья и темпераменту посильной физической нагрузке. Использовать практики расслабления перед сном – теплый душ, поглаживание, объятия. Вместе изучить и постоянно использовать практики совладания со стрессом и тревогой.

## **III. Симптомы, проявляющиеся в сложности к саморегуляции**

Если ребенок демонстрирует такие симптомы, с точки зрения травма-информированного подхода, человеку рядом достаточно просто заговорить с таким ребенком, выразить свою готовность помочь, предложить воды или сменить местоположение на то, где будет безопасно по мнению ребенка.

## **IV. Диссоциация как симптом травмы**

Как поступать, если мы заметили, что ребенок проявляет признаки диссоциации? С точки зрения травма-информированного подхода, стоит учесть, что диссоциация случается в моменты повышенной интеллектуальной и эмоциональной нагрузки.



Если вы заметили, что ребенку трудно удерживать внимание, переключите его на движения, игру, постарайтесь снять напряжение. Ни в коем случае нельзя кричать на ребенка и обвинять его в том, что он не слышит или игнорирует обращение к нему. Если ребенок стоит неподвижно, засмотревшись в одну точку, не подходите к нему близко, а начинайте спокойно говорить о чем-нибудь с расстояния нескольких метров, чтобы ваше появление не оказалось неожиданным. Постарайтесь появиться у него перед глазами или сбоку. Избегайте обращения из-за спины.

### **V. Симптомы травмы, проявляющиеся в поведении**

Исходя из травма-информированного подхода важно реагировать по возможности спокойно, настойчиво переключая внимание ребенка, меняя обстановку. Предложите ему воду или прогулку на свежем воздухе. Восстановление спокойного состояния может потребовать времени, но именно ваш образ поведения и решения конфликтов, обсуждение разных способов реагирования поможет ребенку более осознанно относиться к своему поведению и выбирать конструктивные реакции. Если ребенку сложно справиться с эмоциями, психологу необходимо включить в индивидуальные занятия упражнения, направленные на обучение выражению эмоций. Ни в коем случае не исключайте ребенка из общества и не лишайте общения. Продолжайте говорить о правилах и взаимном уважении, решайте конфликты.

В случае с расстройством пищевого поведения, злоупотребления психоактивными веществами и другими саморазрушающими актами следует учесть, что так ребенок пытается выразить напряжение, которое скопилось у него внутри, что он очень нуждается в помощи и поддержке, во внимательном и спокойном взрослом рядом, способном выдерживать его трудные состояния и сильные эмоции.

### **VI. Симптомы травмы, влияющие на обучение**

Таким детям, возможно, потребуется индивидуальный подход в обучении, отдельные занятия с психологом или куратором для отработки навыков самопрезентации, ответа на уроках и др.

Необходимо найти контакт с ребенком и его семьей, договориться о способах разрешения проблемы. И если, например, ребенку сложно приходить на занятия вовремя, можно подключить родителей или друзей, чтобы он приходил в школу в компании. А в случае появления сложностей в фокусировке на выполнении задачи, усвоении новой информации, понимании ответственности, взаимодействие учителя и родителей (опекунов) поможет скоординировать действия, расставить необходимые акценты.

Как справляться со стрессом у детей. Памятка для родителей

- Обеспечьте ребенку физически и эмоционально безопасную среду дома.
- Обсудите вашу собственную реакцию на травмирующее событие с другим взрослым или специалистом, прежде чем говорить об этом с детьми. То, как вы реагируете на кризис, влияет на реакцию ваших детей. Выделите время, когда ребенок может поговорить с вами, или просто проводите время вместе.
- Слушайте, что рассказывает ваш ребенок. Каждый ребенок реагирует на травму по-своему. Не следует ожидать от всех одинаковой реакции.
- Обсудите произошедшее с детьми открыто и честно. Детям могут потребоваться перерывы в объяснениях. Маленьким детям нужно будет повторять важную ин-

формацию несколько раз простыми словами. Используйте язык, который передает ясный смысл и соответствует возрасту.

- Старайтесь быть легко доступными для своих детей, чтобы избежать излишней тревожности и стресса.
- Говорите о том, что интересует ребенка: не обязательно про чувства или о том, что произошло. Разговоры про обычные житейские дела хорошо поддерживают здоровье и разряжают эмоциональное напряжение.
- Придерживайтесь, насколько это возможно, привычного дневного режима, который заведен в вашей семье. Ходить в школу, проводить время с семьей, слушать сказки на ночь — все это может успокоить детей и дать им ощущение безопасности.
- Ограничьте доступ к телевизору и другим средствам массовой информации, описывающим трагедии и тревожные события.
- Помогите детям почувствовать, что они могут контролировать ситуацию и влиять на нее. Например, позвольте им решать, что готовить на обед или что делать вечером.
- Убеждайте ваших детей, что произошедшее ни в коем случае не их вина.
- Служите для детей примером, как управлять сильными эмоциями (например, страхом, печалью, гневом, горем). Помогите им понять, что взрослые могут испытывать похожие чувства, но они справляются со страхом, разговаривая и делясь своими чувствами с другими, когда это уместно. Сильные эмоции также можно выразить при помощи физических игр, рассказывания историй, музыкальной и художественной деятельности.
- Относитесь с пониманием и терпением, если дети вдруг начинают вести себя не по возрасту. Например, ребенок может забыть, как пользоваться горшком, или будет бояться засыпать ночью один.
- Помогите детям меньше думать о травмирующей ситуации. Напоминайте им, что сейчас они с вами и в безопасности.
- Не пытайтесь притворно успокоить или дать понять, что событие не происходило.
- Когда дети, особенно маленькие, находятся в состоянии стресса, то успокаивающие объятия и физический контакт приносят гораздо больше пользы, чем успокаивающие слова.
- Планируйте встречи и поездки заранее. И перед поездкой подробно расскажите, что планируете сделать, с кем встретиться. Обязательно предупредите, если планы изменятся.
- Выучите сами и обучите детей навыкам релаксации. Запишите несколько способов вместе на карточку, чтобы при необходимости выбрать подходящий.
- Поддерживайте себя в ресурсе, достаточном для того, чтобы помочь себе и поддержать своего ребенка в любой ситуации.

## 1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы с детьми – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

### 1.5.1. Приемы обсуждения трудностей, связанных со становлением этнической, культурной и гражданской идентичности ребенка-мигранта

**Общее описание.** Активности, позволяющие обсудить связанные со становлением идентичности трудности, представляют собой структурированное самораскрытие. Ребенку предлагается выполнить творческое задание, но прежде ему надо задуматься о своих значимых характеристиках и собственном самоопределении. При проведении таких упражнений сам термин «идентичность» вводить не нужно, однако в отдельных случаях, при условии достаточного уровня владения языком и заинтересованности учащегося, можно познакомить его с этим понятием.

**Сильные стороны практики.** Поскольку понятие идентичности является сложным для школьников, тем более для несовершеннолетних иностранных граждан, недостаточно хорошо владеющих русским языком, обсуждение трудностей, связанных со становлением идентичности, возможно почти исключительно в формате активностей, направленных на самоисследование и самораскрытие. Данные активности позволяют эксплицировать возможные противоречия и конфликты между различными видами идентичности.

**Требования к проведению.** Упражнения по теме идентичности проводятся с учащимися средней и старшей школы, поскольку подростковый возраст является ключевым периодом формирования идентичности. С детьми более раннего возраста можно проводить только упражнения «Языковой портрет» и «Рисунок моего имени». Все практики этого раздела предполагают достаточно высокий уровень абстрагирования и могут проводиться только с учащимися, на достаточном уровне владеющими русским языком.

**Доказательность практики.** Исследования показывают, что позитивная и устойчивая этническая идентичность связана с успешностью аккультурации и психологическим благополучием мигрантов (Balidemaj, Small, 2019).

#### **Где научиться?**

Примеры конкретных активностей приводятся в Инструментарии.

### 1.5.2. Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте»

**Общее описание.** Арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте» представляет собой сборник арт-терапевтических упражнений, предназначенных для психологической поддержки ребенка, переживающего миграцию. Задания затрагивают различные темы: поведение в трудной ситуации, отношения со сверстниками, обращение за помощью. К альбому издана книга с подробными инструкциями к упражнениям. Психолог может использовать упражнения из арт-альбома в рамках индивидуальной работы, а родители могут проводить эти упражнения с детьми самостоятельно. Арт-альбом предназначен для дошкольников и младших школьников.

Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М. Твоя жизнь на новом месте (арт-альбом для детей). – М.: Генезис, 2020.

*Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М.* Твоя жизнь на новом месте. Рекомендации для взрослых. – М.: Генезис, 2020.

**Сильные стороны практики.** Арт-альбом представляет собой структурированную программу помощи. Упражнения затрагивают различные темы и построены таким образом, чтобы помочь детям обрести уверенность в себе и позитивную самооценку.

**Требования к проведению.** Наличие альбома и материалов для рисования.

**Доказательность практики.** Эмпирические исследования доказывают эффективность арт-терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Раздел 1.3).

**Где научиться?**

Специальная подготовка не требуется, но рекомендуется подробно изучить материалы, прежде чем приступить к работе.

### 1.5.3. Метод диалогического рассказывания историй

**Общее описание.** Метод диалогического рассказывания историй (ДРИ) разработан Р. Гарднером в 1960-х гг. На русском языке с методом можно подробно ознакомиться:

*Гарднер, Р.* Психотерапия детских проблем / Ричард Гарднер; [Пер. с англ.: Н. Алексеева и др.]. – СПб.: Речь, 2002. – 415 [1] с.; 21 см. (Современная психотерапия) ISBN 5-9268-0071-4.

*Хухлаев О.Е.* Диалогические истории в индивидуальной психологической работе с детьми-мигрантами // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/soprovozhdenie\\_migrantov/contents/66986?ysclid=ld4di4mxsq470537757](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/soprovozhdenie_migrantov/contents/66986?ysclid=ld4di4mxsq470537757).

**Сильные стороны практики.** В работе с детьми из семей мигрантов этот метод имеет следующие преимущества.

1. Он является скорее «формальным», чем «концептуальным», то есть не связан с конкретной парадигмой в психологии. Сочетается с широким спектром терапевтических подходов – от психодинамического до когнитивно-поведенческого.
2. Несмотря на вербальный характер, он основан на системе коммуникации, доступной практически всем детям вне зависимости от культурных традиций.
3. Метод достаточно эффективен и направлен на решение первоочередных проблем ребенка, что особенно важно в ситуации, когда психотерапия кратковременна или может резко прерваться.
4. Негативные последствия резкого прерывания минимизируются законченностью каждой сессии, представляющей собой самостоятельный психотерапевтический процесс.

**Требования к проведению.** Требования преимущественно организационные: необходимо отдельное помещение для индивидуальной работы и диктофон (подойдет диктофон, встроенный в смартфон). Дополнительная подготовка не требуется, однако рекомендуется внимательно проработать данное руководство.

**Доказательность практики.** Нарративные практики, к которым относится ДРИ, рассматриваются как пример консультативного инструмента, позволяющего учитывать культурные различия (Morris, 2006). Эффективность нарративных практик для оказания помощи детям с миграционным опытом, в том числе переживающими последствия психологической травмы, была доказана рядом исследований

(Gwozdziewicz, Mehl-Madrone, 2013; Kangaslampi, Garoff, Peltonen, 2015).

#### ***Где научиться?***

Описание метода приводится в Инструментарии.

### **1.5.4. Ролевые игры в индивидуальной работе**

***Общее описание.*** Ролевые игры представляют собой разновидность директивной игровой терапии. В ролевой игре психолог и ребенок с помощью игрушек разыгрывают ситуации повседневного взаимодействия. Ребенок сначала играет спонтанно, а затем пробует модели поведения, которые ему предлагает психолог.

Ролевые игры подходят для работы с учащимися начальной школы.

***Сильные стороны практики.*** С помощью ролевой игры психолог имеет возможность выявить актуальные социальные навыки учащегося-мигранта и содействовать формированию культурно релевантных навыков. Ролевая игра позволяет ребенку в комфортной и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевые игры могут проводиться многократно, они позволяют проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

***Требования к проведению.*** Ролевые игры следует проводить в рамках индивидуального занятия в отдельном помещении (кабинете психолога). Для ролевой игры нужны игрушки (маленькие фигурки людей или животных, пальчиковые куклы и др.).

***Доказательность практики.*** Эмпирические исследования доказывают эффективность игровой терапии в работе с детьми-мигрантами (см. пункт 1.3.).

#### ***Где научиться?***

Описание метода приводится в Инструментарии.

### **1.5.5. Ролевое моделирование и разрешение ситуаций культурного ассимилятора**

#### **А. Ролевое моделирование**

***Общее описание.*** Ролевое моделирование представляет собой своего рода модификацию ролевой игры, но для учащихся средней и старшей школы. В ходе ролевого моделирования во взаимодействии с психологом подросток пробует новые поведенческие модели. Ролевое моделирование предполагает отыгрывание представляющих сложность для ребенка-мигранта ситуаций повседневного взаимодействия с ровесниками и взрослыми.

***Сильные стороны практики.*** Как и в ходе ролевой игры, психолог имеет возможность выявить социальные навыки ученика-мигранта и содействовать формированию у него культурно релевантных навыков. Ролевое моделирование позволяет ребенку в комфортной среде и безопасной форме попрактиковаться в использовании новых поведенческих моделей. Ролевое моделирование может проводиться многократно, оно позволяет проработать широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

***Требования к проведению.*** Особых требований к проведению, помимо наличия помещения для индивидуальной работы, не имеется, однако ролевое моделирование требует от ребенка-мигранта достаточно высокого уровня владения русским языком.

***Доказательность практики.*** Эмпирические исследования показывают, что интервенции, основанные на модификации поведения учащихся-мигрантов, эффективны

но решают проблемы их адаптации (Ogden, Sørli, & Hagen, 2007).

### ***Где научиться?***

Описание метода приводится в Инструментарии.

## **Б. Разрешение ситуаций культурного ассимилятора**

***Общее описание.*** Культурный ассимилятор – разновидность метода кейсов или критических инцидентов. Он представляет собой описание ситуации межкультурного взаимодействия, в которой возникает недопонимание между сторонами, и вопросами к этой ситуации. Культурные ассимиляторы предназначены для обучения корректным атрибуциям, то есть формируют навык анализа ситуаций межкультурного взаимодействия и формулирования наиболее корректных причин поведения человека из иной культуры.

Существует два вида культурных ассимиляторов:

- общекультурный, в котором приводятся примеры взаимодействия людей из разных культур; общекультурный ассимилятор развивает межкультурную компетентность в целом, вне контекста отдельной культуры;
- культурно-специфический, направленный на знакомство с нормами конкретной культуры; все ситуации культурно-специфического ассимилятора раскрывают нормы конкретной культуры, специфика которых выявляется во взаимодействии с представителями той культуры, к которой принадлежат обучающиеся.

***Сильные стороны практики.*** Культурный ассимилятор позволяет несовершеннолетним иностранным гражданам на конкретных примерах освоить нормы принимающего общества и провести сопоставление с нормами культуры страны исхода.

***Требования к проведению.*** Наличие разработанных заданий культурного ассимилятора. Разработка культурного ассимилятора осуществляется в соответствии со строго прописанной процедурой, что позволяет получить надежный инструмент. Крайне не рекомендуется самостоятельно разрабатывать культурный ассимилятор, особенно не имея дополнительной подготовки в этом вопросе.

***Доказательность практики.*** Культурный ассимилятор представляет собой один из наиболее известных методов обучения эффективному кросс-культурному взаимодействию. Эффективность культурного ассимилятора была многократно доказана в различных исследованиях (Bhawuk, 1998, Herfst, Oudenhoven, Timmerman, 2008, Tran, Admiraal & Saab, 2019).

### ***Где научиться?***

Описание метода приводится в Инструментарии.

## **1.5.6. Арт-терапевтические приемы поддержки адаптации на новом месте**

***Общее описание.*** Арт-терапевтические технологии поддержки адаптации на новом месте представляют собой вариант директивной арт-терапии, то есть психолог предлагает ребенку творческие задания, которые необходимо выполнить посредством рисования или другой продуктивной деятельности.

***Сильные стороны практики.*** Арт-терапевтические технологии предоставляют ребенку-мигранту возможность эксплицитно амбивалентные или негативные мысли и переживания даже при недостаточном уровне владения русским языком. Создание арт-терапевтического продукта обеспечивает глубокую вовлеченность.

***Требования к проведению.*** Помещение для индивидуальной работы, необходи-

1.5. Специфические техники для коррекционной и консультативной работы ...

мые материалы: бумага, карандаши, фломастеры, краски и пр.

**Доказательность практики.** Эмпирические исследования доказывают эффективность арт-терапии в работе с детьми-мигрантами (см. Раздел 1.3).

**Где научиться?**

Описание метода приводится в Инструментарии.

## Литература

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 104 с.
2. Верченева Е.А. О применении социометрии в кросс-культурном исследовании (на материале китайских студентов) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 142–150
3. Герман Дж. Травма и исцеление. – М., 2022.
4. Детские реакции на травму и первая помощь (по R. Рупоо & R. Nader). Материалы I Российской школы по работе с посттравматическим стрессом // Вестник РАТЭПП. Вып. 2. – СПб., 1995. – С. 29.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии № 6 1966 Стр. 62–68.
6. Екимова В.И., Лучникова Е.П. Комплексная психологическая травма как последствие экстремального стресса Современная зарубежная психология, 2020. – Т. 9. № 1. – С. 50–61.
7. Казенная Е.В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими... Современная зарубежная психология, 2020. – Т. 9. № 4. – С. 110–119.
8. Как помочь детям понять пугающие события. / Пер. Ю. Колчинской. Center for the Study of Traumatic Stress, Uniformed Services University, US.
9. Как справляться со стрессом у детей после кризиса. Перевод. CSTS / Кафедра психиатрии / Военно-медицинский университет. 4301 Jones Bridge Road, Bethesda, MD 20814-4799 | www.CSTSonline.org.
10. Карабанова О.А. Проблемы коррекции психического развития в детском возрасте // Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
11. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992. – С. 76–77.
12. Материалы I Российской школы по работе с посттравматическим стрессом // Вестник РАТЭПП. Вып. 2. – СПб., 1995. – С. 29.
13. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс, 2011 Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 532 с.
14. Практика работы с семьями, имеющими в своем составе иностранных граждан: опыт учреждений социального обслуживания населения Санкт-Петербурга [Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник]. // под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука, С.П. Павлова. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2014. –вып. 3 – 198 с.
15. Романов А.А. Направленная игротерапия поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Принт, 1998.
16. Чубова И.И. Диагностика и коррекция комплексного ПТСР у детей и подростков / И.И. Чубова // Человек. Наука. Социум. – 2021. – № 3(7). – С. 213–229.
17. Annous N., Al-Hroub A., El Zein F. A Systematic Review of Empirical Evidence on Art Therapy With Traumatized Refugee Children and Youth. Front Psychol. 2022 May 18;13:811515. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.811515. PMID: 35707659; PMCID: PMC9189733.
18. Ager A., Akesson B., Stark L., Flouri E., Okot B. (2011) The impact of the school-based psychosocial structured activities (PSSA) program on conflict-affected children in Northern Uganda. J Child Psychol Psychiatry 52: 1124–1133.



19. Balidemaj A., Small M. The effects of ethnic identity and acculturation in mental health of immigrants: A literature review. *Int J Soc Psychiatry*. 2019 Nov;65(7-8):643-655. DOI: 10.1177/0020764019867994. PMID: 31478453.
20. Bhawuk D. P. S. (1998). The role of culture theory in cross-cultural training: a multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(5), 630–655.
21. Gwozdziwycz N., Mehl-Madrona L. Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations. *Perm J*. 2013 Winter;17(1):70-6. doi: 10.7812/TPP/12-058. PMID: 23596375; PMCID: PMC3627789;
22. Herfst S. L., Oudenhoven J. P., and Timmerman M. E.. 2008. «Intercultural Effectiveness Training in Three Western Immigrant Countries: A Cross-cultural Evaluation of Critical Incidents» *International Journal of Intercultural Relations* 32: 67–80. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2007.10.001.
23. *Interkulturelle Kompetenz fuer Grundschullehrer*. Handbuch. Sofia, 2006.
24. Kangaslampi S., Garoff F., Peltonen K. Narrative exposure therapy for immigrant children traumatized by war: study protocol for a randomized controlled trial of effectiveness and mechanisms of change. *BMC Psychiatry*. 2015 Jun 17;15:127. DOI: 10.1186/s12888-015-0520-z. PMID: 26081580; PMCID: PMC4469253.
25. Lambert M.J., & Barley D.E. Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357–361. 2001.
26. Landreth G., Bratton S. Play therapy <https://www.counseling.org/resources/library/eric%20digests/99-01.pdf>.
27. Liu W. & Clay D. Multicultural Counseling Competencies: Guidelines in Working with Children and Adolescents. *Journal of Mental Health Counseling*. 24. 2002
28. Morris C.C. Narrative theory: A culturally sensitive counseling and research framework. 2006 <http://www.counselingoutfitters.com/Morris.htm>.
29. Ogden T., Sørli M., & Hagen K. A. Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12, 105–117. (2007
30. Post P. & Phipps C. & Camp A. & Grybush A. Effectiveness of child-centered play therapy among marginalized children. *International Journal of Play Therapy*. 28. 88–97. 10.1037/pla0000096. 2019.
31. Sandu O.N., Lyamouri-Bajja N. *Intercultural learning: toolkit*. Council of Europe and European Commission, 2018
32. Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. *Clinical interweaving*. New Jersey, 2003
33. Stuckey H.L., Nobel J. (2010). The connection between art, healing, and public health: a review of current literature. *Am. J. Public Health*. 100, 254–263. 10.2105/AJPH.2008.156497.
34. Su S.H. & Tsai M.-H. Group Play Therapy With Children of New Immigrants in Taiwan Who Are Exhibiting Relationship Difficulties. *International Journal of Play Therapy*. 25. 10.1037/pla0000014. 2016.
35. Sue D.W., & Sue S. *Counseling the culturally different: Theory and practice* (2nd ed.). New York: Wiley. 2008
36. Tran T., Admiraal W., & Saab N. Effects of critical incident tasks on the intercultural competence of English non-majors. *Intercultural Education*, 30:6, 618-633, 2019 DOI: 10.1080/14675986.2019.1664728.
37. Turrini G, Purgato M & etc. Efficacy and acceptability of psychosocial interventions in asylum seekers and refugees: systematic review and meta-analysis. *Epidemiol Psychiatr Sci*. 2019 Aug;28(4):376-388. doi: 10.1017/S2045796019000027. Epub 2019 Feb 11. PMID: 30739625; PMCID: PMC6669989.

## **РАЗДЕЛ 2.**

**Методическое сопровождение педагогического  
коллектива в области психолого-педагогического  
сопровождения детей иностранных граждан**

## 2.1. Общее описание

*Н.В. Ткаченко*

В данном разделе изложены методы и подходы, направленные на сопровождение педагогического коллектива, реализующего свою деятельность в поликультурном поле. Методические рекомендации включают в себя описание системы повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагога (п. 2.2), систему методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан (п. 2.3) и тренинг управленческих команд (п. 2.4).

Решение психолого-педагогических задач, связанных с содействием социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, предъявляет определенные требования к педагогическим работникам и администрации. Прежде всего, это сформированность соответствующих профессиональных компетенций. Необходимо знать основные (дополнительные) образовательные потребности обучающихся – детей иностранных граждан, основные приемы и технологии их психолого-педагогического сопровождения, уметь проектировать и реализовывать стратегии их сопровождения, строить взаимодействие с родителями – иностранными гражданами. Вместе с тем, успешность реализации деятельности по содействию социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан напрямую связана со сформированностью у педагога межкультурной компетентности. Педагоги с низким уровнем межкультурной компетентности испытывают трудности в адекватном восприятии учащихся иной культурной принадлежности и в выстраивании оптимальной стратегии взаимодействия с ними.

Вышесказанное позволяет сформулировать цели методической поддержки педагогических работников в общеобразовательных организациях, имеющих в составе обучающихся детей иностранных граждан и детей с миграционной историей, слабо владеющих русским языком:

- формирование профессиональных компетенций педагогов в области языковой, социальной, психологической и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан
- содействие формированию межкультурной компетентности педагогов и администрации
- оказание адресной помощи педагогическим работникам.

Предложенные структура и методические рекомендации предполагают наличие в образовательном учреждении методического объединения, в которое входят специалисты, чья профессиональная деятельность связана с инокультурными учениками. Однако приведенные в разделе подходы, технологии, методы и техники могут выступать самостоятельными удобными инструментами для педагога и/или педагога-психолога, работающего с инокультурными учениками.

Таким образом, приведенные ниже методические материалы, могут быть полезны таким специалистам, как завуч по учебно-воспитательной работе, классный руководитель, учитель-предметник, социальный педагог и педагог-психолог.

## **2.2. Система повышения квалификации педагогического коллектива по теме формирования межкультурной компетентности педагога**

### **2.2.1 Интерактивные семинары по проблеме межкультурной компетентности педагога**

*Н.В. Ткаченко*

#### **Общее описание**

Интерактивный семинар представляет собой специальным образом организованную межличностную коммуникацию, согласно концепции Дж. Мида (Мид, 2009). Важная особенность такой коммуникации (интеракции) – способность специалиста как принимать роль другого, так и представлять себе, как его воспринимает партнер по общению.

Интерактивные семинары – деятельность, которую педагог может осуществлять в рамках работы в методическом объединении. Интерактивный семинар также можно рассматривать как одно из условий развития межкультурной компетенции педагога, складывающейся на основе опыта, обучения и работы над собой, поиска нестандартных решений, постоянного экспериментирования.

Форма проведения семинара представляет собой достаточно сложную технологическую структуру, с помощью которой ведущий/модератор создает условия для многосторонней коммуникации между всеми участниками для поиска приемов эффективного взаимодействия. Также учитываются еще два аспекта: социально-психологический и деловой.

Социально-психологический аспект предполагает, что участники смогут отрефлексировать свои потребности, желания, тревоги, симпатии и антипатии. Анализ нового опыта, рассмотрение различных теорий, работа с информацией говорят о том, что деятельность участников осуществляется на деловом уровне.

Основой организации интерактивного семинара является схема обучения посредством опыта, принадлежащая американскому исследователю Д. Колбу, которая включает в себя четыре стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование (Величко, 2001).

Эти стадии взаимосвязаны и предполагают развитие в ходе образовательного процесса коммуникативных, рефлексивных и интерактивных способностей и умений участников семинара.

Например, фаза конкретного опыта предусматривает участие в интерактивных методах, ролевых, симуляционных играх, в процессе которых педагоги получают опыт выстраивания взаимодействия друг с другом, отстаивания своей позиции, нахождения консенсусных или компромиссных решений.

Фаза рефлексивного наблюдения предполагает через индивидуальную работу или взаимодействие в малых группах развитие аналитических умений по отношению к ранее полученному (или полученному в игре) опыту, его интерпретации с разных позиций, точек зрения.

В фазе абстрактной концептуализации в процессе групповой работы, работы со статьями, дискуссии педагоги вырабатывают понятия и представления, выстраивают собственную теорию.

Фаза активного экспериментирования (может отсутствовать на семинаре, но происходит в дальнейшей педагогической деятельности) предполагает наличие способности использовать свои знания на практике: при решении проблем, достижении определенных целей, принятии групповых решений, что, в свою очередь, ведет к получению нового опыта, который становится для участников началом нового цикла обучения (Величко, 2001).

Важной характеристикой интерактивного семинара является многосторонняя коммуникация, с помощью которой происходит свободный обмен мнениями, идеями, информацией не только между ведущим/модератором и участником, но и участниками между собой.

Взаимодействие между ведущим/модератором и участниками, а также между самими участниками на паритетных началах организовано таким образом, что у каждого есть возможность высказать свое мнение, повлиять на процесс принятия группового решения, получить конструктивную обратную связь. При этом чувствуется доброжелательная рабочая атмосфера в группе.

Наличие интерактивных методов на семинаре способствует организации деятельности участников:

- на социально-психологическом уровне, который позволяет поддерживать интеракцию (взаимодействие) и коммуникацию в группе;
- на уровне содержательного обсуждения вопроса, помогающего участникам воспринимать и осознавать обсуждаемую тему.

В ходе обучения участники проживают конкретное жизненное событие, для которого требуется четко сформулированная цель и пути и способы ее достижения. Итогом семинара будет его анализ по заранее продуманному алгоритму с целью осознания всех этапов события, которые могли быть упущены участниками в ходе самого действия.

При выборе метода ведущий/модератор обычно учитывает минимум три аспекта: предметно-содержательный, педагогический и методический. Сущность этих аспектов – их соответствие содержанию семинара, опыту, установкам и ожиданиям участников, создание условий для самостоятельной рефлексии, рассмотрения в процессе обучения многочисленных, часто трудных для понимания взаимосвязей в реальной жизни.

Необходимо помнить также об ограничениях в использовании интерактивных методов. Они связаны с возрастом и полом участников, их социальным опытом. Методы должны соответствовать целям, не искажать содержание и анализ жизненного опыта участников.

Наиболее эффективным условием использования интерактивных методов, развития социальной компетентности педагога и снятия коммуникативных барьеров является малая группа (5–7 человек), в которой создана благоприятная психологическая атмосфера, позволяющая участнику высказывать свое мнение, быть не согласным с группой, изменять свою модель поведения, активно экспериментировать.

Таким образом, интерактивный семинар создает условия для самопознания педагога, его идентификации, развития коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений, постоянного самосовершенствования, развития социальной (межкультурной) компетентности.

Интерактивные семинары организуются с целью, с одной стороны, определить круг проблем, с которыми сталкивается педагог, а с другой – найти их решение, которое появляется у педагога в межкультурном взаимодействии.

Интерактивный семинар может иметь как теоретический, лекционный формат, так и практический – работу в микрогруппе по разбору индивидуальных трудностей (см. Инструментарий 2.4).

Интерактивные семинары по проблеме МКК педагога – эффективный способ обмениваться опытом преодоления трудностей у педагогов. Это трудности, связанные:

- а) с языковой адаптацией детей и ее влиянием на академическую успеваемость;
- б) с индивидуальными установками педагога (этнические/культурные стереотипы, «цветная слепота», установки этноцентризма и др.);
- в) с поведением ученика (в том числе с проблемой интерпретации поведенческого паттерна).

### **Сильные стороны практики**

Интерактивный семинар имеет доказанную эффективность как подход по присвоению нового знания и паттернов поведения (Величко, 2001). По своей форме интерактивный семинар может рассматриваться, с одной стороны, как частный случай активных форм обучения, наравне с групповой дискуссией, шерингом и пр., так и как элемент тренинга – с другой стороны.

Интерактивный семинар как пример активной формы получения нового опыта, анализа собственного опыта посредством рефлексивных техник является надежной и эффективной формой работы педагога в рамках метод-объединений в контексте внутришкольного повышения квалификации.

### **Требования к проведению**

Организация и проведение интерактивного семинара включает в себя организационную и содержательную стороны.

Так как проведение таких семинаров предполагается в рамках метод-объединений и в контексте внутришкольного повышения квалификации, то интерактивные семинары могут быть зафиксированы в календарно-тематическом плане педагогов (с возможностью экспресс-собраний по актуальным случаям-запросам).

Организатором/модератором каждого конкретного семинара выступает педагог, который хочет представить свой случай. Однако необходимо отметить, что интерактивный семинар может быть как разбором одного случая, так и знакомством с множеством случаев и их анализом. Иными словами, семинар может иметь форму круглого стола.

Организатор конкретного семинара заранее анонсирует предстоящую тему, например, рассылая участникам семинара по электронной почте (или другим способом связи) информацию о теме, цели, формате семинара, его дате, месте и длительности.

К началу семинара организатор/модератор подготавливает необходимые материалы: презентацию трудного случая, список вопросов, на которые предполагается получить ответ, раздаточные материалы. Он выбирает форму и способ «резюмирования» семинара: памятки типичных трудностей и способов работы с ними; типологизация трудностей (оформленная в виде кейса).

Организатору/модератору необходимо назначать дату и время проведения семинара с учетом внутришкольных и межшкольных мероприятий, в том числе собраний, совещаний и пр. При этом для повышения эффективности работы такого типа необходимо найти баланс между внешней необходимостью проработать трудные случаи и внутренней потребностью самого педагога развивать свою межкультурную

компетентность. Одной из возможностей поддержания внутренней мотивации через внешнюю необходимость может выступить публикация результатов деятельности на семинаре (что может учитываться при аттестации педагога, способствовать повышению его квалификационной категории).

Периодичность интерактивных семинаров закладывается в КТП, однако эффективность работы на семинарах будет определяться возможностью гибкого подхода к количеству семинаров и частотности их проведения. Условием не формальной, но содержательной и эффективной работы семинаров является: гибкое отношение к количеству семинаров в год, к количеству и составу участников семинара (иными словами, это не должно быть «обязаловкой», но должно удовлетворять актуальный запрос конкретного педагога).

Темы интерактивных семинаров могут быть заранее запланированы в КТП или заявляться по запросу (актуальная ситуация трудности). В качестве заранее запланированных общих тем интерактивного семинара могут выступать следующие:

- Культурные (религиозные, этнические и др.) особенности и их влияние на академическую успеваемость, социальные навыки и поведение учеников в целом.
- Этнические установки, стереотипы и ценностные ориентиры педагога, и их влияние на восприятие учеников.
- Культурные различия детей в классе (ученик-мигрант и дети из принимающей культуры) и их влияние на поведение и восприятие детей друг с другом.
- Социокультурные и психологические особенности адаптации ученика-мигранта и ее (адаптации) влияние на академическую успеваемость, социальные навыки и поведение в целом.

Темы интерактивных семинаров, проводимых по актуальному случаю, могут быть разнообразными, охватывать достаточно широкий круг вопросов и трудностей. В качестве примера можно предложить следующие:

- Ученик-мигрант перестал посещать уроки. Каковы мои действия?
- Ученик-мигрант не делает домашнее задание, при этом в классе демонстрирует увлеченность и заинтересованность. Каковы мои действия?
- У классного руководителя возникла трудность при коммуникации с семьей мигранта (не приходят на родительское собрание, не отвечают на звонки). Каковы мои действия?
- Мне в класс перевели ребенка с плохим знанием русского языка. Каковы мои действия?

Вне зависимости от темы, общей или частной, ведущий семинара подготавливает свой запрос. Пример организации запроса: «Уважаемые коллеги, на сегодняшнем семинаре я бы хотел обсудить тему / разобрать случай...» Ведущий описывает трудность, участники семинара задают вопросы, проясняющие тему / случай. Далее все участники семинара, включая ведущего, в групповой дискуссии вырабатывают пути решения (для случая). По итогам семинара обязательно создается продукт – это может быть типичный кейс трудности; кейс с вариантами решений; кейс с алгоритмами действий.

Интерактивный семинар может проводиться в форме групповой дискуссии, включая технику мозгового штурма (Альтов, 2014), техники эффективной коммуникации (Величко, 2001), а также типичные техники рефлексии и шеринга, которые применяются в тренинговых формах работы (см. Инструментарий «Тренинг...»).



Необходимо отметить, что интерактивный семинар может проводиться как силами педагогов конкретной школы, так и с привлечением внешних специалистов, экспертов в обозначенных в семинарах темах, например сотрудники и специалисты ФКРЦ (Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан <http://fkrc.mgppu.ru>).

Результаты работы на семинаре, выраженные в конкретном продукте, обязательно систематизируются в тематические папки, файлы и др. (можно в электронном виде).

### **Где научиться?**

Интерактивный семинар как активная дискуссия участников стал привычной формой работы, в том числе у педагогов. Однако можно получить дополнительную информацию и развивать компетенции в рамках дополнительного обучения. Например, на ресурсе «Открытое образование» ([openedu.ru](http://openedu.ru)) есть курсы: «Психология коммуникации» (Психология коммуникации, курс), «Основы эффективного делового общения» (Основы эффективного делового общения, курс). Возможность получить дополнительную информацию об интерактивном семинаре есть в следующих источниках: «Практикум по этнопсихологии» (Стефаненко, 2008); «Межкультурная коммуникация» (Садохин, 2014); «Этнопсихология» (Лебедева, 2014); «Психология эффективного общения и межгруппового взаимодействия» (Истратова, 2018). Необходимые материалы и возможность консультации может быть получена на базе ФКРЦ.

В целом, многие элементы в структуре интерактивного семинара используются в тренинговой работе (групповая дискуссия, рефлексия, мозговой штурм, шеринг) (см. Инструментарий «Тренинг...»).

### **Доказательность практики**

Основа организации интерактивного семинара описана американским исследователем Д. Колбом. Она включает в себя стадии: конкретный опыт; рефлексивное наблюдение; абстрактная концептуализация и активное экспериментирование (Петерсон, Колб, 2018). Согласно российским исследованиям, участие педагогов и студентов в интерактивных семинарах (в числе других активных методов) приводит к развитию аналитических умений и способности интерпретации ранее полученного опыта с разных позиций (Величко, 2001).

Эффективность интерактивного семинара (как частного случая активной формы обучения) оценивалась с точки зрения той компетентности, которую она развивает – в частности, перцептивно-интерактивную компетентность, которая включает в себя: взаимопонимание; степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию; взаимопонимание; взаимовлияние; социальную автономность и социальную адаптивность. Согласно исследованию, данные компетенции активно развивались с применением активного метода обучения (в том числе интерактивного семинара) (Баранова, 2016).

### **Литература**

1. Альтов Г. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Альтшуллер. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 401 с.
2. Баранова Е.М. Оценка эффективности использования активных методов обучения // Вестник Моск. ун-та, сер. 20: Педагогическое образование. 2016. – № 4. – С. 73–84.
3. 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.



## 2.2. Система повышения квалификации ... по теме формирования межкультурной компетенции педагога

4. Истратова О.Н. Психология эффективного общения и группового взаимодействия: учебное пособие. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018. – 192 с.
5. Лебедева Н.М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 647 с.
6. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 294–314.
7. Мид Дж.Г. Избранное. Сборник переводов. / Сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев / Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
8. Основы эффективного делового общения, курс / Открытое образование. URL: [https://openedu.ru/course/spbu/DEL\\_OBS](https://openedu.ru/course/spbu/DEL_OBS) (дата доступа: 01.09.2022).
9. Петерсон К., Колб Д. Век живи – век учись: найдите стиль обучения, подходящий именно вам. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 220 с.
10. Психология коммуникации, курс / Открытое образование. URL: <https://openedu.ru/course/hse/PSYCOM> (дата доступа: 01.09.2022)..
11. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М, НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
12. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М. 1998.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 208 с.
14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
15. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. М.: МГППУ. 2013. 273 с.
16. Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан. URL: <https://fkrc.mgppu.ru/> (дата доступа: 01.09.2022).
17. Чибисова М.Ю., Корнилова М.В. Тренинг межкультурной компетентности для педагогов // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. – СПб, 2008.

## 2.2.2. Содержание и организация тренинга «Межкультурная компетентность педагога»

*Е.А. Александрова, Н.В. Ткаченко*

### **Общее описание**

Педагоги российских школ часто сталкиваются с проблемами при обучении детей из семей, прибывших в Российскую Федерацию из других стран. Эти трудности в первую очередь связаны с уровнем владения русским языком, однако этим они не исчерпываются. Специалисты кафедры этнопсихологии МГППУ провели комплексное исследование, которое позволило выявить целый спектр трудностей, с которыми встречаются российские учителя. В результате был разработан тренинг «Межкультурная компетентность педагога», цель которого подготовка учителя к работе в мультикультурной среде.

В международной практике в подобных случаях используется подход на базе трех компетентностей, прописанных в меморандуме о компетентности в области мультикультурного консультирования (Ридли и др., 1994). Из обозначенных в меморандуме трех видов компетентности осознание соотносится с личностным компонентом готовности педагога, знание – с когнитивным компонентом готовности и умение – с технологическим компонентом готовности педагога к работе в мультикультурной среде. Уточним, что личностный компонент подразумевает достижение высокого уровня межэтнической толерантности, что предполагает позитивное принятие людей других этнических групп на фоне осознания собственных этнических стереотипов. Эмпатия, теплота, доброта универсальны для всех культур, и именно эти качества могут стать основой для внутренней работы по осознанию. Это путь длиною в жизнь, его человек может проделать только сам.

При увеличении объема когнитивного компонента снижается уровень тревожности и неуверенности, возникающих при начале новой деятельности. Усиленный технологическим компонентом, то есть навыками и умениями, когнитивный компонент, базирующийся на осознанности, станет неотъемлемой частью педагогической работы в целом и в мультикультурной среде в частности.

Однако такая работа невозможна без предварительного формирования позитивной этнической идентичности. Необходимость первоначально развить позитивную этническую идентичность для педагогической работы в поликультурной среде доказана на теоретическом (Солдатова, 1998) и практическом (Дробижева, 2005) междисциплинарных уровнях в контексте российских (Стефаненко, 2009) и зарубежных этнопсихологических и кросс-культурных исследований.

Для достижения поставленной цели мы предлагаем делить работу с педагогами на два этапа. Первый – ознакомительный, второй – апробация. Второй этап, в свою очередь, также делится на две ступени: выявление областей недостаточного знания и предоставление педагогам соответствующей информации. Завершающая часть тренинга – освоение определенных методов и инструментов для работы в поликультурном обществе на основе информации, полученной в первой части тренинга.

Первый этап тренинга – «Этническая идентичность» – состоит из 4 занятий длительностью по 1,5 часа. Каждое занятие включает разминку, основную часть и об-

суждение. Разминка – это короткие динамичные упражнения, которые сплачивают группу, повышают ее работоспособность и мотивацию к работе. В основной части проводятся упражнения и игры, раскрывающие тематическое содержание занятия, включая теоретический материал. Последняя часть – обсуждение: рефлексия материала занятия, способствующая его лучшему усвоению участниками и стимулирующая осмысление и формирование личностного отношения к проблематике тренинга.

Для оценки эффективности разработанной нами тренинговой программы используются опросники.

### **Сильные стороны практики**

К сильным сторонам практики относится в первую очередь повышение эффективности образовательного процесса в ситуации межкультурной коммуникации. Параллельная работа с когнитивными и технологическими навыками учителей приводит к повышению уровня теоретических и практических знаний, более эффективному их применению в условиях поликультурного образования. Поэтапность тренинга обеспечивает снижение тревожности и возможность закрепления полученных знаний и навыков. Сильной является как содержательная сторона предложенного тренинга (содержание когнитивного компонента), так и сама форма его подготовки и проведения. Как было указано выше, для оценки эффективности предлагается использовать опросники.

Рассматривая личностные опросники как инструменты для самоотчета, мы получаем данные о состоянии обучаемых до и после прохождения тренинга (Психологическая диагностика, 2000). Первая часть тренинга имеет подготовительный характер, вторая посвящена качественному анализу результатов, полученных на первом этапе тренинга. По результатам апробации всех этапов тренинга стали очевидными осознаваемые педагогами источники непонимания учеников иной культурной принадлежности – это «язык» и «жесты/движения». Однако корень большинства проблем педагогов, работающих в многонациональной среде, находится, как выяснилось, на неосознаваемом уровне. Многие отметили «шкалу нравственных ценностей». Это говорит о том, что педагоги чувствуют, помимо поверхностных, заметных различий между людьми из различных культур, различия более глубокие.

Важным результатом работы стало определение основных сфер кросс-культурных конфликтов в образовательной среде. Прежде всего была названа взаимная адаптация (как детей этнического меньшинства к новой для них культуре, так и детей большинства к сосуществованию с людьми, которые во многом от них отличаются). Сюда же можно отнести предубеждения, существующие у детей этнического большинства, учителей и администрации по отношению к детям других национальностей. Значительным результатом тренинга становится выведение на сознательный уровень (называние и признание) причин агрессивных реакций и межнациональной интолерантности.

Для достижения поставленных целей в процессе тренинга вырабатывается механизм взаимодействия между педагогом и учениками, позволяющий детям говорить об их трудностях, а педагогам – рассказывать о правилах и нормах поведения в принимающей культуре. Важно помочь им дифференцировать свое поведение дома и поведение, которого требуют от них как учеников в школе. Также значимое достижение – понимание необходимости контакта по поводу проблемных сфер взаимодействия на фоне формирования возможности ощутить себя включенным в жизнь новой культуры, почувствовать ответственность не только за ту культуру, где ты родился, но и за ту, где живешь сейчас.

К работе с когнитивным компонентом относится разъяснение и следующее за ним понимание глубинных причин агрессии как защитной реакции всех вовлеченных в коммуникацию (обучение) сторон. Важно помочь детям и научиться самим отстаивать свою идентичность не агрессивными способами, осознавать, что присутствие рядом других, не похожих на нас людей, и взаимодействие с ними не угрожает личностной целостности.

Итогом тренинга становится понимание как детьми, так и учителями того факта, что многонациональный класс – это ресурс и для учащихся, и для педагогов. Для педагогов важно проговаривать и обсуждать возникающие у них на почве межнационального непонимания трудности. Технологическая компетентность педагога включает знания о методах работы в смешанных классах, а также базовые знания возрастной психологии. Основной рекомендацией, которую в процессе дискуссии выделили как важную участники тренинга, является совместная активность в поликультурной среде. Необходимо использовать в работе с детьми такие методы, как дискуссия и/или игровые мероприятия, повышать информированность детей о достижениях их собственной культуры и культуры тех людей, рядом с которыми они живут. Признание важности не только учебной деятельности, но и неформальных мероприятий, выработка форм общего досуга, ознакомление с различными национальными блюдами, включая совместное их приготовление, также стало сильной стороной предложенной практики.

### **Требования к проведению**

Требования к проведению разделяются на технические и профессиональные.

- К техническим требованиям относится наличие бумаги, досок, инструкций, флип-чартов, заранее подготовленных карточек с вопросами для обсуждения. Остальные требования относятся к профессиональным.
- Организатор тренинга должен понимать специфику аудитории и место проведения практики.
- Организатор должен обладать глубокими знаниями о культурной специфике различных этнических групп.
- Организатор тренинга должен обладать навыками межкультурной коммуникации, высоким уровнем эмпатии и межкультурной сензитивности.
- Организатор тренинга должен иметь навык распознавания стереотипов и предрасположений, а также уметь их вербализовать для снижения негативного эффекта при их неосознанном проявлении.

Существует несколько способов повышения межкультурной компетентности в рамках тренинговых форм.

1. Метод обучения – дидактический или эмпирический. Дидактические модели основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знанием ее истории и обычаев, необходимым для эффективного взаимодействия с ее представителями, в то время как эмпирические модели строятся на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного опыта.
2. Содержание обучения – общекультурное или культурно-специфическое. Культурно-специфический подход говорит о конкретной культуре и о том, как взаимодействовать с ее представителями, в то время как общекультурный подход говорит о возможностях взаимодействия с представителями любой культуры.
3. Сфера, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивная, эмоциональная или поведенческая. Когнитивный подход делает акцент на получении

знаний и информации о культурах и межкультурных различиях. Эмоциональный подход ориентирован на изменение установок, связанных с межкультурной коммуникацией. Поведенческий подход призван формировать умения и навыки, которые повысят эффективность коммуникации.

Конкретные программы межкультурного тренинга вне зависимости от содержания ставят перед собой две основные задачи: познакомить участников с теми или иными межкультурными различиями, что требует проигрывания ситуаций в двух и более культурах; сделать возможным перенос полученных знаний, умений и установок на новые ситуации межкультурного взаимодействия.

И несмотря на то что задачи специфичны у каждой тренинговой программы, все они в той или иной мере воздействуют на мысли, эмоции и поведение (Лебедева, Стефаненко, Лунева, 2004).

Более подробно сценарий тренинга и конкретные упражнения изложены в разделе Инструментарий, однако здесь мы укажем основную структуру программы тренинга, которая в общем виде может выглядеть так:

Программа тренинга «Название»

1. Цель.
2. Задачи.
3. Результаты и форма отчета.
4. Объем часов.
5. Количество занятий.
6. Распределение часов по занятиям.
7. Сроки проведения.
8. Характеристика группы.
9. Технические условия проведения тренинга.
10. Ответственный за проведение тренинга.

Проводить тренинг может только педагог-психолог.

### **Где научиться?**

Для благоприятного воздействия и достижения результатов тренинга «Межкультурная компетентность педагога» разработана унифицированная методология его проведения, о чем более подробно говорится в Инструментарии (См. Пакет инструментария программы).

Лучшим способом научиться конструировать тренинг и посредством тренинга развивать межкультурную компетентность являются разного рода программы. Отдельными примерами программ могут выступать проекты Центра толерантности <https://www.jewish-museum.ru/tolerance-center/projects/>.

С подробным описанием тренинга, в том числе с примерами конкретных упражнений, можно познакомиться в сборнике научно-методических материалов, посвященных межкультурной компетентности педагога (Чибисова, 2008).

Также элементы тренинга и примеры полезных техник описаны в учебнике по поликультурному образованию (Хухлаева, 2014) и в пособии по межкультурному диалогу в школе (Лебедева, Лунева, Стефаненко, 2004).

### **Доказательность практики**

Теоретическим основанием тренинга являются многолетние исследования, доказавшие эффективность его использования в экспериментальном обучении. В рамках

экспериенциального обучения можно выделить три аспекта: 1) личный опыт; 2) рефлексия и ее результат; 3) трансформация наших знаний и представлений (Бурнард, 2002). Социально-психологический тренинг используется для овладения компетентностью при коммуникации. Тренинг – это не просто метод обучения, это способ развития способности к обучению, а также психологических структур для совершенствования личности в целом. С философской точки зрения, тренинг способствует развитию «естественно данных человеку способностей» (Мамардашвили, 2019). Специалисты выделяют три основные задачи тренинга. Все три задачи могут быть выполнены в результате использования тренинга «Межкультурная компетентность педагога».

К обозначенным задачам относятся:

- Мотивирование к осуществлению новой деятельности и формирование позитивного к ней отношения.
- Формирование системы представлений участников. Речь идет об усвоении информации о мире, которая поможет выстроить поведение.
- Формирование умений, то есть способность управлять полученными представлениями и навыками с учетом ситуации. С помощью тренинга формируются чрезвычайно важные для педагога умения: технологические, стратегические и диспозиционные. После прохождения тренинга участник может овладеть навыком применения новых знаний, использования наиболее адекватной в конкретной ситуации стратегии поведения и овладеть способностью занимать определенную диспозицию по отношению к ситуации. Данная задача как раз пересекается с выделенной нами областью трудностей, связанных с отсутствием у педагогов навыков работы с детьми из других культур.

Эффективность тренинга подтверждается разнообразием его форм. При общих чертах, таких как совместная работа коллектива, потенция к саморазвитию внутри коллектива, применение активных методов групповой работы, анализ текущей ситуации (здесь и сейчас), тренинг в зависимости от условий может длиться от нескольких дней до нескольких лет. Также возможна вариативность в рамках нескольких парадигм – от жесткой схемы до создания условий для самораскрытия.

Результаты контролируются с помощью опросников. Опросник относится к методикам высокого уровня формализации, для которой характерна жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций и др.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность. Эта методика позволяет собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать результаты опрошенных (Психологическая диагностика, 2000).

Исследования показывают, что для большинства педагогов, принимающих участие в тренинге, очень важно проговорить те проблемы, с которыми они сталкиваются в мультикультурных классах (Чибисова, Корнилова, 2008). Особую положительную роль играет создаваемая в рамках тренинга атмосфера искренности, когда можно быть честным с собой и с коллегами. Качественный анализ результатов тренинга «Межкультурная компетентность педагога» показывает готовность учителей работать над проблемами, в том числе над проблемой этнической интолерантности (там же, стр. 328).

Одним из теоретических оснований тренинга также является структурно-иерархическая модель личности педагога, включающая вдумчивость, наблюдательность, гуманность, тактичность (Гримовская, 2017; Митина, 1994).

Используемые в рамках тренинга этнографические материалы повышают уровень знаний педагогов, что положительно влияет на их способность узнавать проблемные сферы и навык использования новых знаний для их обсуждения и работы по нивелированию напряженности.

Апробация тренинга «Межкультурная компетентность педагога» показала эффективность ступенчатой работы с участниками, с опорой на формирование положительной этнической идентичности (Чибисова, Корнилова, 2008). Тренинг «Межкультурная компетентность педагога» создает условия для развития социальной восприимчивости, доверия, чуткости и ответственности, что, по данным многочисленных исследований, необходимо педагогу (Гримовская, 2017), особенно в условиях межкультурной коммуникации.

### Литература

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб.: Питер, 2002.
2. Гримовская Л.М. Межкультурная компетентность педагога как условие подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной среде // Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика, 2017. – Т. 17, вып. 5.
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. Мамардашвили М. Возможный человек. – М.: Рипол-Классик, 2019. – 495 С.
5. Материалы к курсу «Социология межэтнической толерантности» / Отв. ред. Л.М. Дробижина. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2005.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М., 1994. 216 с.
7. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 283 с.
8. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.Н. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: УРАО, 2000.
9. Ridley C.R., Mendoza D.W., Kanitz B.E., Angermeier L., & Zenk R. Cultural sensitivity in multicultural counseling: A perceptual schema model. *Journal of Counseling Psychology*, 1994, 41(2), 125–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.2.125>.
10. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998.
11. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
12. Чибисова М.Ю., Корнилова М.В. Тренинг межкультурной компетентности для педагогов // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве. Научно-методические материалы / Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю. – СПб, 2008.



### 2.2.3. Подготовка информационных и инструктивных материалов для внутришкольной модели повышения квалификации

*Н.В. Ткаченко*

#### **Общее описание**

Внутришкольная модель повышения квалификации педагогов включает в себя несколько форм организации деятельности педагогов:

- Интерактивные семинары.
- Технологии разбора педагогического случая.
- Разработка, апробация и применение культурного ассимилятора.
- Проведение тренинга по формированию межкультурной компетентности.
- Моделирование и анализ трудных педагогических ситуаций в контексте отношения педагогов к культурным различиям (по модели ДОПА).

Внутришкольная модель повышения квалификации может осуществляться как в рамках методического объединения педагогов, взаимодействующих с детьми-мигрантами, так и в рамках педсоветов, которые занимаются общешкольными проблемами.

Результатом/продуктом деятельности каждой из форм может выступать специальным образом оформленные инструктивные материалы, памятки, алгоритмы действий.

#### **Требования к проведению**

Инструктивные и информационные материалы как результат повышения квалификации педагогов могут иметь следующий вид: памятка; словарь допустимой коммуникации; алгоритмы действия в трудной педагогической ситуации, связанной с межкультурным общением; информационная листовка о культуре; информационная листовка об этнической культуре; информационная листовка о конфессиональных особенностях; словарь-справочник о психологических особенностях адаптации ребенка-мигранта; словарь-справочник о культурных фильтрах, сопровождающих восприятие педагогом ученика-мигранта; листовка об универсальных правилах конгруэнтного общения.

**Памятка.** Памятка может выступать документом, оформленным не более чем на 1 лист формата А4, где тезисно изложены основные положения, выработанные на методическом семинаре. Так, например, если темой интерактивного семинара было взаимодействие педагога с родителями ученика-мигранта, оформление памятки предполагает перечисление основных действий педагога в этом случае.

**Словарь допустимой коммуникации.** Одним из частых затруднений во взаимодействии педагога с учениками и их родителями является низкая сензитивность педагогов по отношению к особенностям вербальной и невербальной коммуникации с представителями других культур. В подобного рода словаре могут быть указаны наиболее распространенные и принятые в каждой культуре стоп-слова, невербальные выражения эмоций, а также культурно-детерминированные формы ролевой коммуникации (учитель – ученик). В частности, здесь будет уместной информация о том, к какому типу культуры относится ученик, например, по модели Г. Хофстеде (Hofstede Insights).

**Алгоритмы действия в трудной педагогической ситуации, связанной с межкультурным общением.** Прежде чем описывать алгоритм действия, необходимо особо отметить, что каждая коммуникативная ситуация является уникальной и реакция на

нее требует всестороннего анализа: индивидуальности ребенка, социального контекста ситуации, самой ситуации. Тем не менее именно межкультурная коммуникация может быть алгоритмизирована. В целом, алгоритм может иметь следующий вид (см. рис. 1).

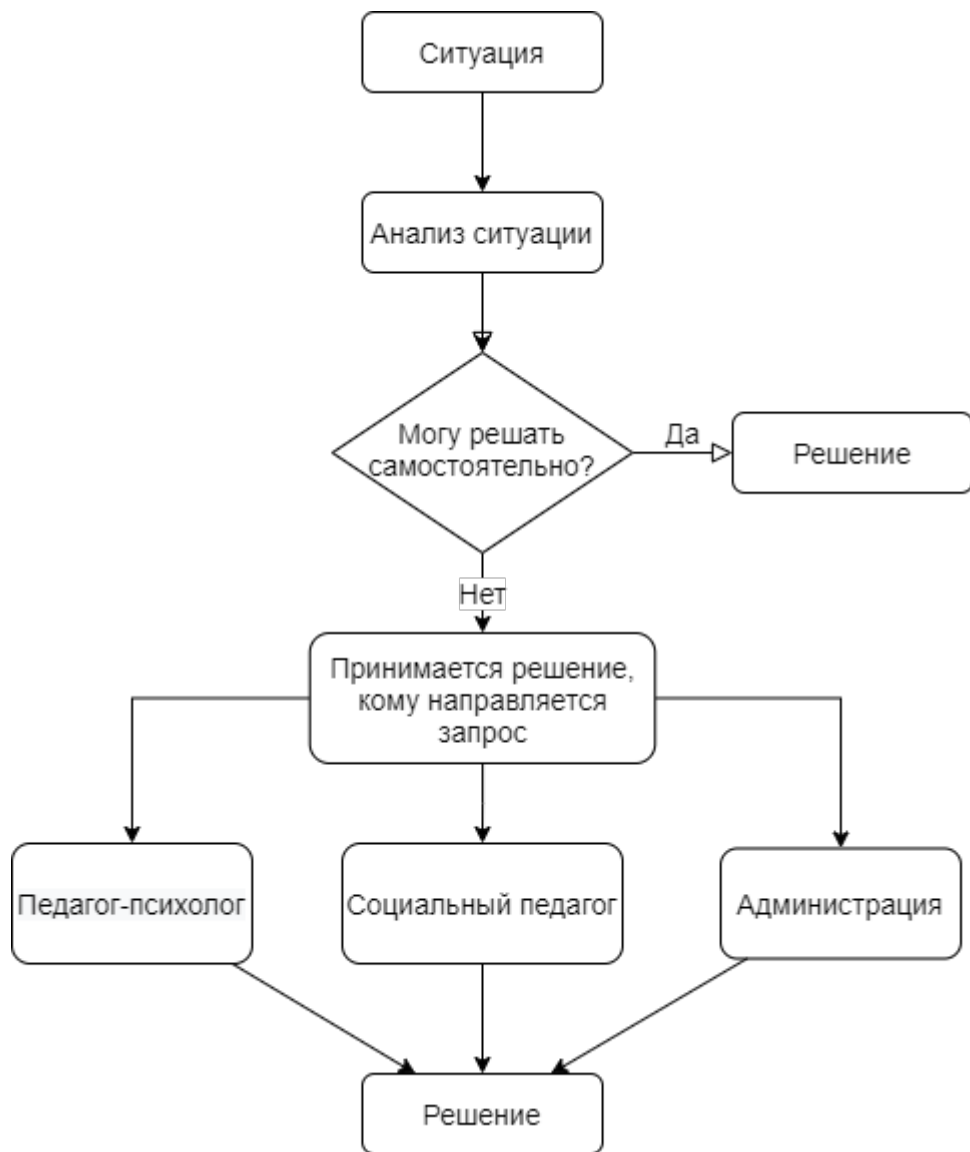


Рис. 1. Алгоритм действий в трудной ситуации

В качестве примера алгоритмизации может быть рассмотрен такой случай. Ученик-мигрант не сделал домашнее задание по математике. Если это не систематическая

ситуация, педагог решает еще раз сформулировать правила, принятые на его уроке (в том числе необходимость выполнения домашних заданий). Если же невыполнение домашнего задания является систематической проблемой, педагог принимает решение, на какой ресурс опереться. Он может обратиться к педагогу-психологу, социальному педагогу или к представителю администрации (например, к заместителю по воспитательной работе). И дальнейшее решение данной трудности обеспечивается с опорой на коллег.

Существует ряд межкультурных особенностей взаимодействия ученика-мигранта с педагогом, которые могут быть выстроены с помощью алгоритма действий. Данные алгоритмы могут носить как универсальный, так и культурно-специфический характер (например, работа с учеником-мигрантом и его родителями).

**Информационная листовка о культуре.** Данная листовка включает в себя представление об универсальных особенностях культур, которые необходимо учитывать при взаимодействии с представителем другой культуры. Примером выступает айсберг культуры (см. рис. 2).



Рис. 2. Айсберг культуры

Также, можно использовать информацию с сайта <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison> (Hofstede Insights), где выбрать, по каким из культурных измерений выражены различия. Опора на подход Хофстеде помогает в развитии более эффективного и осознанного подхода к общению с учениками-мигрантами.

**Информационная листовка об этнической культуре.** В поликультурном классе учатся представители разных народов. Отдельные традиции и обычаи могут выступать значимыми основаниями этнической идентичности ребенка-мигранта и в целом обеспечивать его эффективную социокультурную адаптацию при сохранении психологического здоровья. Подобного рода листовки готовятся как самим педагогом (с опорой на источники: <https://iea-ras.ru/>), так и с привлечением специалистов. Экспертами и проводниками в культурный мир конкретного ребенка-мигранта зачастую выступают его родители, старшие братья и сестры, которые успешно проходят период адаптации и интеграции в новую культуру.

**Информационная листовка о конфессиональных особенностях.** Ученики-мигранты отличаются от других не только с точки зрения языка и этнической принадлежности, но и с точки зрения религиозных практик. Например, в исламе существуют ритуальные и обрядовые действия, традиции поведения и общения с окружающими, знание которых необходимо для успешной коммуникации педагога и ученика-мигранта, педагога и родителей ученика. Информация об особенностях исламской религии и ее приверженцев широко представлена в публикациях, в том числе адаптированной литературы. Также экспертом в этом вопросе может выступить муфтий ближайшей к школе мечети или родители ученика-мигранта.

#### ***Словарь-справочник о психологических особенностях адаптации ребенка-мигранта***

Документ содержит описание основных этапов адаптации к новой культуре, которые проходит ученик-мигрант.

Психологическая адаптация включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду. Основные критерии (признаки) психологической адаптации:

- ясное чувство личной или культурной идентичности;
- хорошее психологическое здоровье;
- достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социокультурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе). Основные критерии (признаки) социокультурной адаптации:

1. Позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества.
2. Преобладание количества контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода.
3. Свободное владение языком принимающего общества.
4. Распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня в принимающей стране.

Психологическая адаптация проходит пять этапов переживания культурного шока: 1-й этап – «медовый месяц», 2-й этап – стресс и фрустрация из-за культурных различий, 3-й этап – культурный шок, 4-й этап – оптимистический настрой и 5-й этап – адаптация (Oberg, 1960).

Информация в листовке может включать в себя чуть более развернутые тезисы о содержании каждого из этапов адаптации.

Первый этап, который мы называем «медовый месяц», сопровождается ощущением радости и восхищением новизной. Большинство мигрантов стремится учиться, работать, они полны энтузиазма и надежд. Этот период быстро проходит.

Второй этап – «разочарование» – сопровождается ощущением растерянности, непривычные среда и культура начинают оказывать негативное воздействие. Все большее значение приобретают психологические факторы. Результатом может стать разочарование, фрустрация и даже депрессия. Иными словами, наблюдаются все симптомы культурного шока.

Третий этап – так называемый критический – культурный шок достигает максимума, часто сопровождается соматическими и психическими болезнями. Часть мигрантов сдается и возвращается на родину, но большая часть находит в себе силы преодолеть культурные различия, начинают учить язык, знакомиться с местной культурой.

На четвертом этапе появляется оптимистический настрой, человек становится более уверенным в себе, и удовлетворенным своим положением в обществе и культуре.

На пятом этапе достигается полная психологическая и социокультурная адаптация к новой культуре, индивид и окружающая среда с этого времени взаимно соответствуют друг другу.

Отельным документом может стать словарь терминов.

*Психологическая адаптация* – совокупность внутренних психологических последствий переживания вхождения в новую культурную среду.

*Социокультурная адаптация* – совокупность внешних следствий связи индивидов с их новой средой, включая способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

*Культурный шок* – стрессогенное воздействие новой культуры на человека, обусловленное внутренними (возраст, пол, черты характера) и внешними (культурная дистанция, миграционные намерения) факторами с одной стороны и стратегиями аккультурации – с другой.

### ***Словарь-справочник о культурных барьерах, сопровождающих восприятие педагогом ученика-мигранта***

Культурные барьеры выступают значимой трудностью в межкультурном восприятии, и возможность учитывать их в том числе при анализе трудностей коммуникации может существенно повысить эффективность коммуникации. Ниже в качестве примера приведены барьеры, предложенные Барна (Barna, 1994).

*Страх и тревога.* Мы чувствуем страх и тревогу, когда не уверены, не знаем, как себя вести в конкретной межкультурной коммуникации.

*Иллюзия сходства.* Нам кажется, что все люди думают, как мы, и поступаем в тех или иных ситуациях сходным с нами образом.

*Этноцентризм.* Склонность видеть и оценивать мир другого с точки зрения своей культуры, что приводит к ощущению превосходства собственной культуры.

*Трудности перевода.* Наличие в каждом языке примеров множественных значений для одного слова, в том числе контекстно обусловленных, создает риск ошибки интерпретации посланий даже в случае, если мы немного владеем языком другого.

*Невербальные различия.* В каждой культуре существуют различные жесты и другие способы невербальной коммуникации, которые при внешнем сходстве могут иметь разные значения в разных культурах.

*Стереотипы и предубеждения.* Нам свойственно при взаимодействии с представителем другой культуры опираться на устойчивые, стереотипизированные представления о другой культуре, которые сформированы СМИ, литературой, театром и др., и в дальнейшем переносить свое впечатление об одном представителе на культуру в целом.

### ***Листовка об универсальных правилах конгруэнтного общения***

Термин конгруэнтность был предложен К. Роджерсом (Хьелл, 2022) и в общем виде представляет собой согласованность информации, передаваемой человеком вербальным и невербальным способом (или различными невербальными способами), а также непротиворечивость его речи, представлений, убеждений между собой; в более широком смысле — целостность, самосогласованность личности вообще.

Несмотря на то, что эффективность межкультурной коммуникации обеспечивается знанием о том, какой стиль коммуникации принят и понят в той или иной культуре (Триандис, 2007), опора на конгруэнтность делает профессиональное взаимодействие учителя и ученика более осознанным.

### **Литература**

1. Триандис Г.С. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Пер. В.А. Со-  
снин. – М.: ФОРУМ, 2007. – 382 с.
2. Хьелл Л.А. Теории личности: основные положения, исследования и применение /  
Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер. – СПб.: Питер, 2022. – 606 с.
3. Barna L.M. Stumbling Blocks in Intercultural Communication / Samovar L.A., Porter R.E.  
Intercultural Communication. A Reader. Wadsworth Publishing Company. Belmont, CA.  
1994. Pp. 337–346.
4. Hofstede Insights Organizational Culture Consulting. URL: <https://www.hofstede-insights.com> Дата доступа: 01.09.2022.
5. Oberg, K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Missiology: An  
International Review os-7(4). 1960. Pp. 177–182.

### 2.2.4. Культурный ассимилятор как инструмент формирования межкультурной компетентности

*Н.В. Ткаченко*

Культурный ассимилятор как инструмент формирования межкультурной компетентности (Triandis, 1995). Цель использования культурного ассимилятора как метода – научить педагога смотреть на различные ситуации межкультурной коммуникации с точки зрения представителя другой культуры и понимать их видение мира. Первые культурные ассимиляторы были разработаны в начале 60-х годов XX века и предназначались для американских граждан, которые по роду своей профессиональной и учебной деятельности взаимодействовали с представителями других культур. При этом данная модель строилась именно на программированном пособии с обратной связью.

Культурные ассимиляторы состоят: из описаний ситуаций (кейсов – от 35 до 200), где взаимодействуют представители двух культур; из четырех интерпретаций их поведения – каузальных атрибуций о наблюдаемом поведении; обратной связи – выделение правильной, с точки зрения представителя другой культуры, интерпретации и анализа ее особенностей.

Задача обучаемых – выбрать ту интерпретацию поведения персонажей каждой ситуации, которая соответствует точке зрения представителя чужой для них группы (выбор изоморфной атрибуции). Выбирая ее, человек познает элементы субъективной культуры чужой для него группы – нормы, ценности, убеждения, миропонимание в целом. И в этом смысле цель данного метода – преобразовать имплицитное миропонимание в эксплицитное (Stephan, 2001).

Важно понимать, что культурный ассимилятор не предназначен для осуществления непосредственных изменений эмоций и поведения, но способствует ослаблению предубеждения.

Исследователями были выделены три широкие группы проблем психологического характера, опора на которые сделает культурный ассимилятор эффективным методом по развитию межкультурной компетентности педагога (Стефаненко, 2013).

*1-я группа проблем.* Интенсивные эмоциональные реакции (тревожность; несбывшиеся ожидания; ощущение недостатка эмоциональной поддержки со стороны представителей другой культуры; неопределенность отношений с ними; борьба с собственными предубеждениями и этноцентризмом).

*2-я группа проблем.* Отсутствие конкретных знаний, важных для понимания межкультурных различий (социальные установки; пространственно-временная организация общения; культурные различия; индивидуализм – коллективизм; дистанция власти, маскулинность; ритуалы и суеверия; ролевые структуры).

*3-я группа проблем.* Когнитивные процессы и явления, лежащие в основе межгрупповых различий (категоризация; дифференциация; этноцентризм; каузальная атрибуция).

В целом, культурный ассимилятор может помочь:

- сформировать изоморфные атрибуции и с их помощью лучше понять представителей других культур;
- ослабить использование негативных стереотипов и уменьшить предубежденность;
- заменить упрощенное понимание чужой культуры более дифференцированным;



- повысить удовлетворенность от общения с представителями чужой культуры;
- лучше адаптироваться к повседневным стрессам в новой культурной среде.

### **Сильные стороны практики**

Сильная сторона данной методики – ее тренинговый подход к обучению. Метод культурного ассимилятора – это жестко структурированный и четко проработанный подход к межкультурному тренингу, что делает использование этого метода доступным для проверки его эффективности (например, с помощью классического экспериментального плана, с входным и выходным тестированием).

Сильная сторона практики обеспечивается также обучением с опорой на реальные в жизни педагога, его поликультурного поля образования, ситуации.

Элементы кейсов из культурного ассимилятора могут быть использованы как проблемные для работы в интерактивном семинаре (см. Семинар по проблеме педагогического общения в поликультурном классе), также в качестве элементов тренинга по формированию межкультурной компетентности педагога (см. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов) и, наконец, в рамках интерактивного занятия по развитию представлений о том, как культурные различия влияют на педагогический стиль (см. Описание модели «Отношение учителей к культурному разнообразию» – DOPA).

Иными словами, сильной стороной данной практики выступает ее универсальность, возможность стать частью других форм практики, направленных на развитие межкультурной компетентности педагога.

### **Требования к проведению**

Метод культурного ассимилятора (реализованный, в том числе, с помощью онлайн-технологий) может быть сконструирован как самими педагогами, так и с привлечением специалистов, чей опыт релевантен поставленной задаче.

В целом, конструирование ситуации для культурного ассимилятора, включает в себя несколько этапов:

1. Подбор ситуации. Во всех культурных ассимиляторах информация подбирается таким образом, чтобы представить ситуации с ярко выраженными, либо наиболее значимыми ключевыми различиями между культурами. Идеальной можно считать ситуацию, во-первых, описывающую часто встречающийся случай взаимодействия двух культур, во-вторых, такую, которую представители группы часто находят конфликтной или которую они чаще всего неправильно интерпретируют, и в-третьих, позволяющую получить важные знания о чужой культуре.

Самым эффективным для культурного ассимилятора был бы подбор реальных ситуаций взаимодействия между участниками образовательного процесса: педагог – ученик-мигрант, педагог – родитель ученика-мигранта, ученик из принимающей культуры – ученик-мигрант. Хорошей возможностью было бы использование кейсов как примера трудных ситуаций взаимодействия, обсуждаемых на интерактивных семинарах (см. Интерактивные семинары). Важно, что при подборе ситуации надо стараться учитывать взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях (в том числе в сформированность социальных навыков ученика-мигранта и его родителей), ритуалы и суеверия, особенности невербального поведения (жесты, мимика, проксемика, такесика и др.).

2. Построение эпизодов. Подобранные кейсы нуждаются в приведении к едино-

бразному стилю ситуации. На этом этапе также необходимо найти экспертов по тем культурам, эпизоды взаимодействия с которыми использованы в кейсах. Следует соблюдать следующее правило стилистики текстов: описание ситуации должно быть выдержано в одном стиле, из него должны быть исключены лишние слова, и они должны иметь примерно одинаковый объем.

3. Выделение атрибуции. На этом этапе происходит выделение различных интерпретаций поведения персонажей. Необходимо подобрать ряд вопросов об их поведении, эмоциональных и когнитивных реакциях.
4. Отбор атрибуций. Этот этап считается наиболее трудным, так как ставит перед проектировщиками культурного ассимилятора задачу формирования набора альтернативных объяснений атрибуций. Например, если ассимилятор предназначен для подготовки представителей культуры А к взаимодействию с представителями культуры Б, необходимо подобрать три интерпретации поведения персонажей: вероятную с точки зрения представителей культуры А; чаще всего применяемую при объяснении ситуации представителями культуры Б и редко используемую в обеих культурах.
5. Комплектация культурного ассимилятора. Для каждого эпизода отводится 5–6 страниц. На первой – описывается сама ситуация, на второй – сформулирован вопрос и даны четыре варианта ответа, на 3–4-й страницах даются разъяснения. Так как представители культуры А обучаются понимать культуру Б, лишь ответы, характерные для культуры Б, считаются правильными. Если обучаемый выбирает неправильный ответ, ему необходимо вернуться к ситуации еще раз и выбрать другое объяснение поведения персонажей. При выборе правильного ответа он подробно описывает особенности культуры, в соответствии с которыми он действовал.

При разработке культурного ассимилятора можно опираться на пример разработки ситуации культурных ассимиляторов для участников русско-кавказского взаимодействия (Лебедева, 2003; Лебедева, Лунева, Стефаненко, 2004).

### **Пример ситуации**

В одну из сельских школ Ингушетии был направлен на работу русский учитель истории Александр Дмитриевич. Учитель быстро завоевал доверие и уважение детей, так как его уроки были очень интересными, а оценки справедливыми. На одном из уроков Иса, ученик 10-го класса, достал из кармана дорогой и красивый нож и стал демонстрировать его одноклассникам. Учитель молча подошел к юноше, забрал нож и положил его на свой стол. Ученик в ответ на такой поступок учителя молча вышел из класса. Вечером домой к учителю пришли ингушские мужчины во главе с отцом мальчика. Состоялась неприятная беседа – мужчины требовали от изумленного учителя не только возвращения ножа лично Исе, но и извинений перед мальчиком.

– **Как бы вы объяснили Александру Дмитриевичу поведение отца мальчика и мужчин, пришедших с ним?**

1. Ингушские мужчины очень вспыльчивы и при решении межличностных конфликтов проявляют излишнюю эмоциональность.
2. Мужчины пришли к Александру Дмитриевичу в нетрезвом состоянии.
3. Мужчины посчитали, что своим поступком Александр Дмитриевич оскорбил Ису.
4. Мужчины хотели таким образом выжить учителя из класса.

- *Вы выбрали объяснение № 1. Это возможный вариант ответа, так как для многих представителей народов северного Кавказа характерны взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам. Однако в ситуации нет указаний, что мужчины вели себя слишком эмоционально, проявляли излишнюю вспыльчивость. Вернитесь к ситуации и найдите более точное объяснение.*
- *Вы выбрали объяснение № 2. Русскому человеку такое объяснение действительно может показаться правдоподобным, однако представителям народов северного Кавказа присуща культура питья – появление в нетрезвом виде рассматривается как серьезный проступок и осуждается. Поэтому данное объяснение неверно. Найдите другой ответ.*
- *Вы выбрали объяснение № 3. Это правильный вариант ответа. В русской культуре нож имеет значение, близкое к символу агрессии, силы. Однако у народов северного Кавказа, нож – атрибут мужчины, он считается показателем мужского достоинства, чести, мужества. Обычно его дарят мальчикам как свидетельство того, что он стал мужчиной. Часто родители и родственники выбирают для подарка либо старинный нож, являющийся семейной реликвией, либо очень дорогой нож, сделанный на заказ. Если кто-то посягнет на нож, это может быть интерпретировано как посягательство на достоинство мужчины. Конфликт между Александром Дмитриевичем и Исой был воспринят ингушами как конфликт между мужчинами, один из которых унизил и оскорбил другого.*
- *Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный вариант ответа. Во-первых, в ситуации указано, что Александр Дмитриевич пользовался уважением и доверием детей. Во-вторых, в описании ситуации нет указаний на то, что мужчины требовали от учителя покинуть селение, а поскольку кавказцы очень прямые люди, вряд ли бы они стали скрывать свои истинные намерения. Попробуйте найти правильное объяснение.*

Как видно из приведенных этапов подготовки культурного ассимилятора и описания работы с каждым конкретным кейсом, дальнейшая интеграция контента в онлайн-формат не является неразрешимой трудностью. Эта задача может быть реализована в качестве проекта (создание отдельной компьютерной программы), выполняемого школьниками в рамках направления информационные технологии. На данный момент существует достаточно обширный пул сайтов, на базе которых можно конструировать культурный ассимилятор. В качестве примера может выступить сайт [Программы для онлайн-обучения iSpring](http://www.iSpring.ru) (www.iSpring.ru).

### **Где научиться?**

Подробное описание способов разработки культурного ассимилятора изложено в методическом пособии «Культурный ассимилятор». Технология создания культурного ассимилятора как техники межкультурной сензитивности подробно изложена в учебном пособии «Этнопсихология: Практикум» (Стефаненко, 2013). Методические основы конструирования культурных ассимиляторов изложены в алгоритмизированном виде в учебном пособии «Этнопсихология» (Лебедева, 2014).

Обучение педагогов эффективному межкультурному взаимодействию методом культурного ассимилятора может быть в будущем реализовано на базе Федерального координационного ресурсного центра по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан (<http://fkrc.mgppu.ru/>)

### **Доказательность практики**

Высокая оценка эффективности культурного ассимилятора как специфического тренинга по формированию межкультурной компетентности с опорой на экспериментальный подход была подтверждена в исследовании Альберта по когнитивному подходу (Albert, 1983).

Оценка эффективности с точки зрения того, что прошедший тренинг приобретает изоморфные характеристики, осуществлялась в рамках исследования, проведенного группой авторов в 1975 году (Weldon etc., 1975).

Еще одно подтверждение, что культурный ассимилятор способствует ослаблению предубежденности как на эмоциональном, так и на поведенческом уровне, находим в исследовании, посвященном динамике внутригруппового контакта в коммуникации (Pettigrew, Tropp, 2011).

### **Литература**

1. Культурный ассимилятор. Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге / Отв. ред. Р.К. Тангалычева и Н.А. Головин. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2009. – 400с.
2. Лебедева Н.М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – С. 574–578; 616–630.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум: учеб. пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2013. – С. 170–216.
4. Триандис Гарри С. Культура и социальное поведение: учеб. пособие / Пер. В.А. Социнин. – М.: ФОРУМ, 2007. – 382 с.
5. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. / D. Landis, R.W. Brislin, Handbook of intercultural training. Issues in training methodology. Vol. 2. New York: Pergamon. – Pp. 186–217.
6. Pettigrew T.F., Tropp L.R. When groups meet: The dynamics of intergroup contact. N.Y.: Psychology Press, 2011.
7. Stephan W.G., Stephan C.W. Improving intergroup relations. Thousand Oaks (CA). 2001.
8. Triandis H.C. Culture-specific assimilators // Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Yarmouth (MN). 1995. Vol. 1. Pp. 179–186.
9. Weldon D.E., Carlston D.E., Rissman A.K., Slobodin L., Triandis H.C. A laboratory test of effects of culture assimilator training. Journal of Personality and Social Psychology. 32(2). 1975. Pp. 300–310.

## **2.3. Система методической поддержки деятельности педагогического коллектива по обучению социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан**

### **2.3.1 Организация методической поддержки**

*Н.В. Ткаченко*

Методическая работа в современной школе представляет собой интеграцию различных мер, действий и мероприятий, посвященных повышению квалификации педагогов. В контексте проблем обучения детей – иностранных граждан организация методической поддержки приобретает специфические черты.

В целом, методическая поддержка педагогов является необходимым условием развития их межкультурной компетентности.

Методическая поддержка может быть оказана в рамках методического объединения педагогов, работающих с инокультурными учениками. Каждое собрание методического объединения, включенное в календарно-тематический план образовательной организации, в качестве результата предлагает множество инструментов: памятки, словари, информационные листовки.

Необходимую и достаточную методическую поддержку учителям могут оказать также:

- региональные ресурсные центры;
- институты повышения квалификации региональных департаментов образования;
- интернет-ресурсы, например ИД «Первое сентября»: <https://1sept.ru>
- Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан: <http://fkrc.mgppu.ru>
- курсы повышения квалификации на базе психолого-педагогических, педагогических университетов и институтов регионов, например факультет повышения квалификации МГППУ: <https://dpo.mgppu.ru>

Наиболее эффективная организация методической поддержки осуществляется в случае, если «заказчик» поддержки, например конкретная образовательная организация, формулирует понятный запрос. Такой запрос возможен, если специалисты школы работают в рамках методического объединения. Понимание, в какой конкретно методической поддержке нуждается школа, возможно, если педагоги осознают трудности, связанные с обучением инокультурных детей.

Первым шагом по осознанию трудностей, а следовательно, запросом на методическую поддержку является диагностика особых образовательных потребностей инокультурного ученика. Своевременная диагностика статуса упрощает и делает более эффективными дальнейшие адаптационные мероприятия по отношению к ученику. Диагностический психолого-педагогический инструментарий доступен на сайте Федерального координационного ресурсного центра по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан: <http://fkrc.mgppu.ru>

Вторым шагом выступает определение круга задач, которые ложатся на специалистов школы в вопросах обучения и психологической адаптации ученика. В случае если выявлена существенная трудность в языковой компетенции ученика, школа или конкретный учитель инициируют дополнительные занятия по РКИ (русский как иностранный). Если детей с похожим уровнем владения русским языком набирается

группа, то школа выделяет определенные часы на ведение факультативов.

Региональные методические ресурсные центры могут предложить как методические пособия, так и курсы повышения квалификации для педагогов по профилю «преподаватель РКИ» (например, на базе МПГУ).

Третий шаг – социально-психологическая адаптация участников образовательного процесса к работе с инокультурными учащимися.

Данный шаг предполагает:

1. Проведение педагогом-психологом совместно с классным руководителем и социальным педагогом тренинговых мероприятий с классом, направленных на интеграцию инокультурного ученика в сообщество школы и класса.
2. Систематическое консультативное взаимодействие педагога-психолога с родителями инокультурного ученика и учителями, которые его обучают.
3. Обучающие тренинги для учителей, направленные на повышение их инокультурной компетентности.

Для оптимального решения поставленных задач методическая поддержка педагогов-психологов может включать в себя:

- курсы повышения квалификации по межкультурной компетентности (например, на базе институтов повышения квалификации регионов; на интернет-ресурсах открытого образования OpenEdu.ru);
- знакомство с методической литературой, посвященной развитию и формированию межкультурной компетентности педагогов (Хухлаев, Чибисова, 2013);
- знакомство с практиками, реализуемыми различными организациями по проблемам, в том числе, развития межкультурной компетентности (проект «Одинаково разные»; Центр толерантности).

Таким образом, методическая поддержка учителей в рамках проблем адаптации инокультурных учеников выполняет следующие функции:

- обеспечение профессиональной информацией;
- поддержка экспериментальной работы педагогов в школе;
- диагностика и анализ учебно-воспитательного процесса;
- помощь в подготовке школы к аттестации;
- организация индивидуального консультирования и профессиональной поддержки педагогов;
- поддержка в организации методической и научно-исследовательской работы в школе;
- организация повышения квалификации;
- помощь в проведении профессиональных конкурсов;
- помощь в повышении качества управления образовательным процессом;
- выявление, поддержка и распространение передового управленческого и педагогического опыта;
- помощь в организации семинаров, конференций;
- отбор и тиражирование педагогических материалов;
- помощь в разработке и проведении экспертизы инновационных программ, методик, учебных планов, учебно-методических комплексов;
- помощь в организации открытых мероприятий.

Так как возможной целью методической поддержки выступает развитие профессиональных компетенций педагогов, идеальным результатом становится смена роле-

вой позиции педагога, когда он берет на себя ответственность как по собственному профессиональному развитию, так и по передаче своего опыта коллегам.

### **Литература**

1. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. – М.: МГППУ, 2013. – 273 с.



### 2.3.2. Формы методической поддержки

*Н.В. Ткаченко*

Формы методической поддержки:

- курсы повышения квалификации, проводимые специализированными организациями;
- внутришкольные курсы повышения квалификации, организованные методическим объединением;
- тренинг управленческих команд.

Формы поддержки могут включать в себя следующие конкретные интерактивные технологии передачи знаний и навыков:

1. Интерактивные технологии, способствующие коммуникативной компетентности в целом и межкультурной компетентности в частности:
  - 1) Мозговой штурм.
  - 2) Проблемная дискуссия.
  - 3) «Карусель».
  - 4) «Аквариум».
2. Различные варианты ментальных карт.  
(Более подробно с приведенными технологиями можно ознакомиться в пакете инструментария, прилагаемом к данному пособию.)
3. Специальные технологии, направленные на развитие культурной сензитивности педагогов:
  - 1) Социально-психологический тренинг.
  - 2) Культурный ассимилятор.
  - 3) Социально-психологические игры.
4. Внутришкольные интегративные мероприятия:
  - 1) «Живая библиотека».
  - 2) Фестиваль культур.
  - 3) Межкультурное радио.
  - 4) Кросс-культурные периодические издания.
5. Региональные мероприятия:
  - 1) Региональные и международные конгрессы и конференции для школьников и учителей.
  - 2) Региональные и международные краеведческие экспедиции для школьников и учителей.
  - 3) Региональные и международные творческие фестивали.

Указанные технологии и мероприятия содержат в себе эффективные формы методической поддержки, способствующие как обмену опытом, так и развитию профессиональной компетентности педагога.

Лучшим и надежным, с точки зрения организации и формы поддержки педагогов, является создание профессионального сообщества, в котором, на систематической основе, будет осуществляться обмен новыми наработками, методическими инструментариями и технологиями. Одной из возможных форм такого сообщества может выступать ассоциация педагогов, реализующих профессиональную деятельность в сфере поликультурного образования.

## 2.4. Тренинг управленческих команд регионов

Н.В. Ткаченко

### 2.4.1. Типовой сценарий тренинга

Более подробно сценарий (программу) тренинга управленческих команд, реализующих профессиональную деятельность в поликультурном поле, представлен в пакете «Инструментарий» к данному методическому пособию, во втором разделе (Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан), в параграфе 2.5. Программа «Тренинг управленческих команд регионов».

Типовой сценарий тренинга включает в себя:

- 1) указание тем, целей и задач;
- 2) время на проведения каждого тренингового блока;
- 3) необходимые инструменты и в целом материальные ресурсы.

Ниже последовательно представлена каждая из позиций.

#### **Темы, задачи и перечень тренинговых активностей блока**

(Примерный сценарий тренинга, включающий темы, цели и задачи каждой темы.)

#### **Тема «Командообразование» (Team building)**

*Задачи:* определение целей и задач работы команды.

*Примерный перечень активностей:* упражнения на знакомство, упражнения на командообразование; создание групповой модели деятельности в условиях поликультурного образования.

#### **Тема «Ценности и ресурсы поликультурного образования»**

*Задачи:* развитие уровня осознанности; осознание проблем и трудностей поликультурного образования; осознание ценностей и ресурсов поликультурного образования.

*Примерный перечень активностей:* упражнения на развитие межкультурной сензитивности; моделирование культурного ассимилятора.

#### **Тема «Трудные педагогические случаи в поликультурном контексте»**

*Задачи:* осознание культурных различий в коммуникативном поведении.

*Примерный перечень активностей:* проблемная дискуссия на актуализацию кейсов трудного общения; проблемная дискуссия, посвященная анализу кейсов с точки зрения модели ДОПА.

#### **Тема «Четыре кита межкультурной компетентности педагога»**

*Задачи:* развитие умения адекватно выражать собственные внутренние состояния.

*Примерный перечень активностей:* упражнения на развитие коммуникативной компетентности и межкультурной коммуникативной осознанности.

#### **Тема «Интервизия трудных педагогических случаев»**

*Задачи:* овладения навыками анализа трудной педагогической ситуации

*Примерный перечень активностей:* проблемная дискуссия о трудных педагогических ситуациях с применением технологий мозгового штурма и ментальных карт.

**Тема «Внутриличностные ресурсы педагога: Кто Я в поликультурном поле»**

*Задачи:* осознание и развитие представлений о собственной идентичности – профессиональной, этнокультурной.

*Примерный перечень активностей:* упражнения, направленные на развитие профессиональной и этнокультурной идентичности личности.

**Тема «Межкультурное взаимодействие с субъектами образовательного процесса»**

*Задачи:* осознание универсальности основных ценностей; осознание культурно-специфических особенностей представителей инокультурных групп.

*Примерный перечень активностей:* упражнения, направленные на развитие культурной сензитивности, проектирование культурного ассимилятора.

**Тема «Рефлексия опыта»**

*Задачи:* развитие уровня осознанности и рефлексии собственного педагогического опыта работы в поликультурном поле, развитие личностной осознанности.

*Примерный перечень активностей:* упражнения на осознанность, Упражнение, направленное на рефлексию.

***Необходимое время***

В приведенном примере мы рассматриваем двухдневный тренинг, каждый день которой включает в себя шестичасовой тренинговый рабочий период. На одну тему приходится 12 академических часов рабочего времени, по 6 академических часов в день.

Помимо указанного рабочего времени, для участников выездных сессий предусматривается два кофе-брейка по 15 мин. каждый и 1 час на обеденный перерыв.

Примерный план каждого дня:

10.00–11.30 – работа

11.30–11.45 – кофе-брейк

11.45–13.00 – работа

13.00–14.00 – обед

14.00–15.30 – работа

15.30–15.45 – кофе-брейк

15.45–17.30 – работа

***Инструменты и материальные ресурсы***

Для эффективной работы необходимо учесть следующие аспекты организации тренинга.

***Место проведения***

В предложенном варианте обсуждаются выездные сессии, но можно провести тренинг на базе образовательной организации. Возможность выезда обеспечит большее погружение и более глубокий эффект.

В зависимости от возможностей вашей организации выездная сессия может проходить на базе пансионата, коворкинга, соседней школы.

Для тренинга необходимо организовать свободную аудиторию, где есть возможность и сидеть на стульях, и свободно перемещаться.

Также надо организовать место для кофе-брейков и обедов.

## 2.4. Тренинг управленческих команд регионов

### *Даты тренинга*

В предложенном варианте предлагается делать тренинговые сессии два дня в месяц. Конкретные даты устанавливаются исходя из конкретной ситуации в образовательной организации. Более того, указанный тренинг можно провести в сокращенном, однодневном, формате.

### *Материалы и инструменты*

Предложенный тренинг в целом не требует специальных средств, однако разумно было бы учесть наличие следующих позиций:

- бумага А4, А3, маркеры для бумаги, маркеры для белой доски, ручки, карандаши, цветные стикеры, магниты на доску;
- столы, стулья;
- компьютер, экран, проектор и пульт к нему.

### **2.4.2. Пример учебно-тематического плана**

План деятельности методического объединения предлагает вариант тренинга в виде двухдневного выездного интенсива один раз в месяц. При необходимости можно менять как количество модулей, так и конкретные техники.

#### ***Вариант учебно-тематического плана (тренинг 1 раз в месяц\*)***

№	Тема	Месяц
1	Командообразование (Team building)	Август
2	Ценности и ресурсы поликультурного образования	Сентябрь
3	Трудные педагогические случаи в поликультурном контексте	Октябрь
4	Четыре кита межкультурной компетентности педагога	Ноябрь
5	Интервизия трудных педагогических случаев	Январь
6	Внутриличностные ресурсы педагога: Кто Я в поликультурном поле	Февраль
7	Межкультурное взаимодействие с субъектами образовательного процесса	Март
8	Рефлексия опыта	Апрель

\* Для данного варианта из КТП исключены декабрь, май, июнь и июль, как месяцы с максимальной нагрузкой.

Ниже представлен более подробный учебно-тематический план с указанием тем, задач, форм работы по каждому дню каждого из восьми тренинговых интенсивов.

#### ***Подробный вариант учебно-тематического плана***

№	Тема	Примеры задач	Формы	Месяц	День
1	Командообразование (Team building).	Определение целей и задач работы команды	Тренинговые упражнения на сплочение коллектива	Август	1
					2

2	Ценности и ресурсы поликультурного образования	Развитие уровня осознанности. Осознание проблем и трудностей поликультурного образования. Осознание ценностей и ресурсов поликультурного образования	Интерактивный семинар. Тренинг	Сентябрь	1
					2
3	Трудные педагогические случаи в поликультурном контексте	Осознание культурных различий в коммуникативном поведении	Проблемная дискуссия	Октябрь	1
					2
4	Четыре кита межкультурной компетентности педагога	Развитие умения адекватно выражать собственные внутренние состояния	Интерактивный семинар. Тренинг	Ноябрь	1
					2
5	Интервизия трудных педагогических случаев	Овладение навыками анализа трудной педагогической ситуации	Проблемная дискуссия	Январь	1
					2
6	Внутриличностные ресурсы педагога: Кто Я в поликультурном поле?	Осознание и развитие представлений о собственной идентичности: профессиональной, этнокультурной	Тренинговые упражнения	Февраль	1
					2
7	Межкультурное взаимодействие с субъектами образовательного процесса	Осознание универсальности основных ценностей. Осознание культурно-специфических особенностей представителей инокультурных групп	Тренинговые упражнения	Март	1
					2
8	Рефлексия опыта	Развитие уровня осознанности и рефлексии собственного педагогического опыта работы в поликультурном поле. Развитие личностной осознанности	Интерактивный семинар	Апрель	1
					2

### 2.4.3. Модель тренинга

Модель тренинга управленческих команд в целом может рассматриваться как частный случай социально-психологического тренинга (Стефаненко, 2006).

Разнообразные программы тренингов ориентированы на научение взаимодействовать с представителями других культур и призваны помочь специалистам справляться с трудностями в ситуациях культурного многообразия, помочь им эффективно общаться, жить и работать в поликультурной среде, минимизировать конфликты, основанные на непонимании. Выполняя эти конкретные задачи, тренинг направлен на достижение более глобальных целей, так как способствует:

- изменению социальной и культурной ситуации: противостоянию расизму, ксенофобии и другим формам существующих в обществе предрассудков и дискриминации;
- урегулированию конфликтов и пропаганде более гармоничных межэтнических отношений.

Любая программа тренинга пытается ответить, на вопрос «как?»: как специалист может наладить межличностные контакты с представителями других культур, как он может понять их ценности, нормы, ролевые структуры. Подразумевается, что подобный тренинг направлен на изменения в установках педагогов, на развитие его сензитивности.

Ниже приводится модель культурной сензитивности М. Беннета (Садохин, 2014). Беннет выделил этапы, характеризующие установки людей по отношению к культурным отличиям.

*Отрицание межкультурных различий* характерно для людей, живущих в монокультурной среде и не имеющих опыта общения с представителями других культур. Различия между культурами ими не осознаются, собственная картина мира рассматривается как универсальная.

На этапе *защиты от культурных различий* люди, живущие в поликультурной среде, воспринимают различия как угрозу для своего существования и пытаются им противостоять, рассматривая ценности и нормы своей культуры как истинные, а чужие – как «неправильные». Этот этап может проявляться в воинственном этноцентризме и сопровождаться навязчивыми призывами гордиться собственной культурой, которая рассматривается как идеал для всего человечества.

*Минимизация межкультурных различий* означает, что индивиды открыто их признают и не оценивают негативно, но определяют как что-то малозначительное.

В целом, глобальной целью тренинга выступает не только идея сплотить команды, определить цели и задачи работы в поликультурном образовательном поле, но и повысить «межкультурное сознание» специалистов, педагогов. Этому способствует, в том числе, актуализация таких подтем в проблемных дискуссиях тренинга, как:

- ♦ культурные различия между членами группы;
- ♦ особенности общения между членами разных этнических групп;
- ♦ стереотипы, предрассудки, дискриминация, а также их причины и последствия;
- ♦ «критические инциденты», или ситуации из личного опыта педагогов, резко изменившие – в лучшую или худшую сторону – их представления о носителях той или иной культуры.

Используются также культурно-специфичные ролевые игры, которые помогают научиться взаимодействовать с представителями разных культур в реальных ситуациях. В подобных играх возможны два вида распределения ролей: в одном случае участники играют роли представителей собственной культуры, в другом – меняются ролями», принимают на себя роли представителей другой культуры.

Тренинг, который предлагается управленческим командам школ для повышения эффективности деятельности в поликультурном пространстве, строится также с учетом интегративной модели межкультурной коммуникации и включает в себя следующие параметры.

*Межкультурные черты* – наиболее устойчивые индивидуально-личностные образования, определяющие те или иные паттерны поведения человека в условиях межкультурного взаимодействия и тем самым способствующие или препятствующие успешности межкультурной адаптации.

*Межкультурные установки* – особенности мировоззрения, связанные с межкультурным общением и обеспечивающие его мотивацию, которая, в свою очередь, приводит к эффективности межкультурного взаимодействия. Межкультурные умения и навыки индивида непосредственно обеспечивают его эффективность в конкретных межкультурных взаимодействиях (Хухлаев, 2021).

Таким образом, учет и развитие в построении тренинга межкультурных установок и межкультурных черт личности специалиста обеспечивает высокую эффективность тренинга.

Также, как описывалось в разделах выше, в целях контроля эффективности тренинга можно использовать надежные измерительные инструменты/методики. В качестве одного из них можно предложить Интегративный опросник межкультурной компетентности (Хухлаев, 2021).

С различными интерактивными формами, которые могут быть интегрированы в программу тренинга, можно познакомиться во втором разделе настоящего пособия (Методическое сопровождение педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан), в параграфе 2.1. Интерактивные технологии развития межкультурной компетентности педагогов.

### **Литература**

1. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
3. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Макачук А.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В., Усубьян 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.



### **РАЗДЕЛ 3.**

#### **Работа педагога с родителями – иностранными гражданами**

### 3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

*М.Ю. Чибисова*

#### 3.1.1. Возможные барьеры во взаимодействии родителей-мигрантов с образовательным учреждением

Оказание психологической помощи ребенку, родителям и семье в целом сопряжено с рядом трудностей: проблемы корректной диагностики, распределения ответственности, установления контакта и пр. Существенное место среди них принадлежит так называемым консультативным барьерам – факторам, затрудняющим оказание помощи. Данные барьеры, с одной стороны, препятствуют обращению родителей за помощью, а с другой – приводят к преждевременному прекращению сотрудничества с психологом.

Мы выделили следующие группы барьеров во взаимодействии психолога с родителями:

- *Организационные барьеры*

К этой группе относятся факторы, касающиеся организации консультативного процесса. Прежде всего, это трудовая занятость родителя, а также расхождения между рабочим графиком родителя и психолога, особенно школьного. Необходимость приходить на встречи с психологом и/или приводить туда ребенка сопряжена с рядом организационных вопросов, тем более для родителей-мигрантов, которые часто имеют очень продолжительный рабочий день. Следует уточнить у родителей, какое время посещения школы для них оптимально, и по возможности учитывать эту информацию при планировании индивидуальных и групповых форм работы, а также искать различные организационные решения (например, планировать индивидуальные занятия с ребенком таким образом, чтобы ребенок посещал их сразу после уроков, планировать индивидуальные консультации в дни родительских собраний).

Важно также понимать, что декларируемые психологом или родителем организационные барьеры могут маскировать более глубокие препятствия в консультировании.

- *Персональные барьеры*

Персональные характеристики родителя также могут выступать в качестве барьера. Прежде всего, это его эмоциональное состояние: надо учитывать, что родители – иностранные граждане сами находятся в состоянии миграционного стресса и решают задачи, связанные с адаптацией на новом месте. Значимыми являются такие характеристики, как состояние здоровья родителя, уровень его образования, возраст и пр. Отметим, что важны не просто характеристики родителя как таковые, а их значимость в контексте взаимодействия с психологом, их восприятие самим родителем и/или психологом.

Не менее существенны и персональные характеристики самого психолога, которые также могут накладывать отпечаток на процесс консультирования.

В работе с родителями – иностранными гражданами следует прежде всего обратить внимание на языковой барьер и различия в культурных нормах и ценностях. Родители могут опасаться, что в школе дети «научатся плохому», освоят нормы и модели поведения, резко расходящиеся с правилами родной культуры

▪ *Психологические барьеры* – установки, с которыми родители и психологи взаимодействуют друг с другом.

Родительские установки, касающиеся работы с психологом, разделим условно на эмоциональные и когнитивные.

Когнитивные установки отражают общую осведомленность родителя относительно процедуры психологического консультирования, а также понимание содержания и целесообразности работы психолога. С одной стороны, растет число родителей, имеющих опыт посещения психолога, а также в открытом доступе имеется достаточное количество психолого-педагогической информации. С другой – по-прежнему для большого числа родителей обращение к психологу является новым и не вполне понятным опытом. Недостаточное понимание того, как происходит консультирование и/или коррекционная работа с ребенком, становится основой нереалистичных ожиданий. В случае работы с родителями-мигрантами ситуация может осложняться недостаточным уровнем осведомленности родителей о системе образования в целом, нормах конкретной школы и задачах педагога-психолога.

Преодоление когнитивных барьеров предполагает просветительскую и разъяснительную работу со стороны психолога: важно рассказывать, как будут проходить встречи, какого результата можно достичь и т.д.

Эмоциональные установки предполагают иррациональное, часто неосознаваемое отношение к психологическому консультированию. Они могут быть многоплановы. Обращение к психологу может рассматриваться как показатель собственной несостоятельности как родителя, родители могут воспринимать психолога как конкурента в борьбе за доверие ребенка. Кроме того, большое влияние может оказывать негативный прошлый опыт взаимодействия с психологом (подчеркнем, что «негативность» этого опыта бывает связана как с недостаточной компетентностью психолога, так и с неоправдавшимися родительскими ожиданиями). В случае родителей – иностранных граждан тревога может быть связана с воспринимаемой дискриминацией, ожиданием негативного отношения к ребенку и к ним самим, особенно если ранее они уже сталкивались с подобными реакциями

Эмоциональные барьеры можно преодолеть в том случае, если установить с родителями доверительные отношения, в которых они смогут поделиться своими опасениями и сомнениями.

Подчеркнем, что в качестве психологических барьеров со стороны психолога также могут выступать эмоциональные установки, отражающие отношение специалиста к родителям, особенно к родителям – иностранным гражданам. Межкультурная компетентность психолога, в том числе его способность осознавать собственные стереотипы и предрассудки и преодолевать их, является ключевым фактором успешного взаимодействия с родителями-мигрантами.

*Барьеры взаимодействия* – препятствия, возникающие в ходе общения родителя и психолога.

Здесь значимы коммуникативные и поведенческие паттерны, сложившиеся как у родителя, так и у психолога (начиная от обращения по имени и отчеству или имени и заканчивая расхождениями в трактовке вежливости), которые могут препятствовать взаимопониманию и доверию.

Необходимо использовать такие коммуникативные приемы, которые обеспечат продуктивную межкультурную коммуникацию (они раскрыты ниже).

Таким образом, взаимодействие педагога-психолога с родителями-мигрантами направлено, с одной стороны, на установление контакта и формирование доверия, с другой – на повышение осведомленности родителей в вопросах работы школьной психологической службы, образования в целом, устройстве конкретной школы (и в рамках этой задачи также решаются вопросы социокультурной адаптации родителей). Опираясь на данные предпосылки, можно ожидать вовлеченности родителей в образовательные задачи и их взаимодействия со школой по поддержке ребенка.

В работе с любыми родителями задача школы – формирование отношений сотрудничества, построенных на контакте и доверии. От кого или от чего зависят контакт и взаимопонимание между родителями и педагогами? Конечно, большое значение имеют личностные особенности родителей, их изначальная позиция по отношению к школе. Однако немаловажную роль в этом играет и поведение самого учителя. Контакт между родителями и педагогами возможен как результат целенаправленных усилий со стороны учителей. Если пустить эту ситуацию на самотек, то вероятность самопроизвольного возникновения сотрудничества крайне мала.

«Семьям мигрантов и школе трудно строить отношения, когда они различны по такому большому количеству факторов, включающих язык, культуру, страну исхода, образовательные нормы, касающиеся дисциплины и участия семьи в жизни школы... Работая вместе, педагоги и семьи мигрантов могут выстроить коммуникацию, которая обеспечит связь между обучением в школе и дома и поможет улучшить учебную успеваемость» (Dryden-Peterson, 2018).

### **3.1.2. Возможные задачи в работе с родителями – иностранными гражданами в соответствии со стадиями их адаптации в российском обществе**

Необходимо помнить, что, как и дети-мигранты, родители – иностранные граждане представляют собой весьма неоднородную группу по уровню образования, социально-экономическому статусу, планам на будущее.

Работа с родителями-мигрантами строится в соответствии со **стадиями их адаптации в принимающем обществе** (Нап, 2012).

**Первая стадия – выживание.** Чаще всего это недавно приехавшие семьи, которые находятся в процессе адаптации на новом месте. Однако адаптация у разных мигрантов занимает различное время, и на этой стадии могут оставаться и семьи, приехавшие достаточно давно.

Для этой стадии характерны следующие *признаки*:

- Высокая загруженность родителей на работе.
- Выраженные социально-экономические сложности.
- Слабый или недостаточный уровень владения русским языком.

На этом этапе не стоит предъявлять больших требований к тому, чтобы родители активно помогали ребенку с учебой, у них в приоритете наладить быт и решить базовые экономические задачи. Если ребенок посещает школу и в целом справляется, для родителей на данной стадии этот результат представляется достаточным. Их возможности приобрести ребенку необходимые вещи или уделить ему больше времени часто крайне ограничены.

Основные *стратегии работы* с родителями на этой стадии:

- Помочь разобраться в основных требованиях и правилах школы.

### 3.1. Методические принципы взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

- Привлечь к помощи других родителей, прежде всего из той же этнической группы, для разъяснения текущей ситуации и определения возможной стратегии помощи.
- По возможности – оказать социальную поддержку ребенку (бесплатное питание, обеспечение канцелярскими товарами и пр.).

**Вторая стадия – обучение.** На этой стадии бытовые и социально-экономические проблемы уже решены, родители имеют возможность разбираться в более сложных аспектах жизни в новой среде.

Для этой стадии характерны такие *признаки*:

- Достаточный уровень владения языком и достаточное количество времени у родителей, чтобы заняться образованием детей.
- Недостаток информации по образовательным вопросам, например о дополнительном образовании, учебных требованиях, электронном дневнике и пр.

На данном этапе возможно решение следующих *задач* в работе с родителями:

- Просвещение: помочь разобраться в тонкостях и нюансах, касающихся образовательной организации. Это возможно сделать как посредством беседы, так и через знакомство родителей с материалами, размещенными на сайте школы.
- Вовлечь в школьные активности, помочь классу и пр.
- Познакомить их с другими родителями, как с родителями-мигрантами, так и с родителями учеников принимающей культуры, содействовать их общению.

**Третья стадия – установление контактов.** Эта стадия предполагает уже достаточно высокий уровень адаптированности родителей.

К *признакам* этой стадии можно отнести:

- Достаточный уровень владения языком и осведомленности в вопросах образования у родителей.
- Выполнение родителями общих школьных требований (к домашним заданиям, помощи ребенку и пр.).
- Готовность к контактам с педагогами и другими родителями.

На данной стадии сотрудничество с родителями может принимать следующие *формы*:

- Участие родителей в мероприятиях класса и школы, помощь классному руководителю, участие в деятельности родительского комитета.
- Обсуждение планов относительно детей, формулировка общих с родителями целей.
- Совместная выработка стратегии сопровождения ребенка.

**Четвертая стадия – лидерство.** На этой стадии для родителей характерен высокий уровень межкультурной компетентности: они не просто хорошо адаптированы в принимающем обществе, но и осознают культурные различия, могут объяснить разницу в поведении представителей родной культуры и носителей культуры принимающего общества.

На этой стадии для родителей характерны такие *признаки*:

- Высокий уровень осведомленности о системе образования и принимающей культуре в целом.
- Готовность играть активную роль в школьном родительском сообществе.

Если в школе есть такие родители, важно их максимально задействовать, включать в родительские комитеты, привлекать к помощи другим родителям.

Важно понимать, что в семье разные родители могут находиться на разном уровне адаптации: например, папа на уровне обучения, а мама – установления контактов. Целесообразно максимально задействовать того родителя, чей уровень адаптированности выше.

### 3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

М.Ю. Чибисова

#### 3.2.1. Установление и поддержание контакта с родителями-мигрантами

Взаимодействие между родителем – иностранным гражданином и школой проходит несколько этапов.

*Оценка:* родитель присматривается к школе и учителю, может им не доверять.

*Проверка:* пробное взаимодействие, родитель может провоцировать педагога или идти на конфликт.

*Вовлеченность:* родитель принимает участие в том, что предлагает учитель.

*Сотрудничество:* родитель и педагог становятся партнерами, родитель может выступать с собственными инициативами.

На стадиях оценки и проверки родители-мигранты анализируют не только профессиональные и личностные качества педагога, но и его позицию по отношению к инокультурным родителям и детям. Педагогам и психологам очень важно это понимать и на начальном этапе общения с родителями уделять внимание даже незначительным деталям, которые могут способствовать установлению контакта.

Первые шаги по установлению контакта с родителями – иностранными гражданами могут быть следующими:

1. Необходимо познакомиться с родителем. Узнать, как правильно произносится его имя, в случае недостаточного владения русским – свое имя произнести медленно и четко. Также важно узнать, как правильно произносить имя и фамилию ребенка.
2. Предоставить основную информацию в письменном виде: имя педагога / классного руководителя, способы связи и пр.
3. Обсудить оптимальные для родителя способы связи: смс, Ватсап, по телефону, устно, с помощью других родителей.
4. Объяснить, как можно связаться с классным руководителем, психологом и пр.

В общении с родителями с невысоким уровнем владения русским языком целесообразно несколько адаптировать скорость речи, говорить более четко, отказаться от сложных речевых конструкций. Также полезно дублировать устную информацию письменной, и наоборот: например, предоставив список основных контактов, кратко прокомментировать, какая именно информация здесь представлена.

Важно постараться установить с родителями-мигрантами личный контакт. Даже в рамках мероприятия, например родительского собрания, важно найти возможность переговорить с таким родителем персонально.

Для многих культур, откуда в Российскую Федерацию приезжают мигранты (в частности, для культур Центральной Азии), большое значение имеют отношения между членами семьи, семьи часто многочисленные, включают большое количество родственников. В ряде случаев целесообразно приглашать родителей приходить вместе с другими родственниками, особенно если эти родственники могут выступать в качестве переводчиков.

Так же как и с остальными родителями, контакт с родителями – иностранными гражданами поддерживается в повседневном взаимодействии психолога и педагогов. Для того чтобы родители – иностранные граждане могли сформировать доверитель-



ные отношения с педагогами и психологами из российской школы, необходимо показывать, что в школе ценится культурное разнообразие, причем не только в рамках мероприятий, но и в составляющих ежедневной коммуникации.

Большую роль в этом играет предметная среда образовательной организации. Целесообразно проводить встречи с родителями-мигрантами в тех классах и помещениях школы, оформление которых отражает идеи культурного разнообразия, например:

- фотографии учеников разной национальности и фотографии их семей;
- карты и/или флажки, показывающие, откуда приехали педагоги и сотрудники школы;
- фотографии или рисунки, отражающие памятные знаки разных стран;
- слова или высказывания на разных языках.

Отметим, что примеры из стран изучаемых языков или слова на изучаемых иностранных языках эту задачу не решают.

Педагог или психолог может попросить родителя научить его двум-трем словам родного языка, чтобы можно было их использовать в общении с ребенком. Можно познакомить родителей с активистами родительского комитета, которые также являются иностранными гражданами.

Точно так же, как в работе с детьми-мигрантами важно не противопоставлять их другим учащимся, а помогать интегрироваться в принимающее общество с учетом их дополнительных потребностей, необходимо помогать иностранным гражданам стать частью родительского сообщества школы. Важно, с одной стороны, учитывать специфические языковые и культурные особенности, характеризующие родителей – иностранных граждан, а с другой – вовлекать их в общешкольные или общеклассные активности, показывать, что к ним относятся как в любым другим родителям учащихся.

Важно также помнить, что установлению и поддержанию контакта с родителями-мигрантами в целом способствуют общие рекомендации по оптимизации взаимодействия с родителями:

- Подчеркивать, что имеющиеся у ребенка трудности свойственны многим детям этого возраста, понятны и разрешимы («Многие первоклассники долго привыкают к школе»).
- Подчеркивать позитивную мотивацию родителя («Вы стремитесь создать для ребенка эмоционально комфортную атмосферу»).
- Формулировать общие с родителем цели и ценности, касающиеся ребенка («И для нас, и для вас важно, чтобы ребенок получил хорошее образование»).
- Поставить родителя в позицию «эксперта» («Никто не знает вашего ребенка так хорошо, как вы»).
- Обозначить ресурсы, имеющиеся у родителя: характеристики его самого, ребенка, их взаимодействия и т.п. («У вас с ребенком очень хороший контакт»).
- Получать от родителя обратную связь («Что вы думаете по поводу того, что мы с вами обсуждали?»).

Приведем наиболее общие рекомендации для начального этапа работы с инокультурными клиентами, которые могут быть полезны школьному психологу, работающему с родителями-мигрантами (Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R., 2003).

#### *Общая информация*

1. Расспрашивайте об этнических, культурных, племенных и прочих различиях, которые очевидны или становятся очевидными по итогам информации, полученной от клиента.

### 3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

2. Не настаивайте на более глубоком исследовании этих различий, если клиент к этому не готов.
3. Осознайте, что культурная идентичность и степень аккультурации гибки и изменчивы.
4. Не думайте, что члены одной и той же семьи или пары имеют одинаковый уровень идентификации с культурой или одинаковый опыт взаимодействия с доминирующей культурой.

#### *Семья*

1. Признайте, что во многих культурах семья играет центральную роль, поэтому обращайтесь с семейными темами с особым вниманием и эмпатией.
2. Не навязывайте клиенту свое собственное определение семьи или определение, которое вы прочитали применительно к культуре клиента. Будьте открыты тому, как клиент сам воспринимает свою семью.
3. Позвольте некоторым членам семьи прийти на первичную встречу, если они настаивают на этом.

#### *Коммуникативный стиль*

1. Помните, что паттерны визуального контакта, прямая вербализация проблемы, ведение записей и др. детерминируются культурными нормами, которые весьма разнообразны.
2. Не демонстрируйте чрезмерно фамильярный стиль общения, даже если обычно ведете себя таким образом. Стремитесь проявить уважение к клиенту.
3. Проясняйте, если что-то непонятно.
4. Не проясняйте таким образом, чтобы недостаток ясности казался проблемой клиента.

### **3.2.2. Сбор необходимой информации: анкетирование и индивидуальные беседы**

Сбор информации о семьях учеников-мигрантов – важная часть работы по обеспечению языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан. Факты, описывающие миграционную историю и культурные особенности семьи, помогут более корректно выстроить стратегию работы с ребенком и его родителями.

Помимо общих биографических сведений (возраст, состав семьи и пр.), важной может явиться следующая информация.

- Страна и регион исхода. Эта информация поможет найти семьи из того же региона, которых можно привлечь к помощи ребенку и родителям.
- Языки, на которых говорят в семье, и уровень владения этими языками. Например, может оказаться, что, хотя оба родителя не очень хорошо владеют русским, у ребенка есть тетя или старший брат, которые готовы выступать переводчиками. Также важно прояснить, на каком языке ребенок учился (например, дома говорили по-русски, а ходил ребенок в узбекскую школу).
- Вероисповедание и степень важность религиозных обычаев для семьи. Мусульманская семья, строго соблюдающая нормы ислама, будет отличаться от светской семьи, для которой ислам – скорее традиция.
- Уровень образования родителей. Родителям со средним и особенно высшим образованием может быть проще поддерживать ребенка в учении, собственный обра-

зовательный опыт для них часто становится важным ресурсом. Однако не следует игнорировать и родителей без образования, для которых порой становятся крайне важными учебные успехи детей.

- Наличие травматических событий в истории миграции семьи (боевые действия, природные катаклизмы и пр.).

Собрать всю эту информацию одновременно может быть затруднительно. Часть сведений имеет личный характер, и родители смогут ими поделиться только при условии хорошего контакта и достаточного доверия. Важно помнить, что для получения полной картины может потребоваться достаточно времени.

Сбор информации может производиться следующим образом.

- В ходе общеклассного анкетирования. Этот вариант подходит для родителей, в достаточной степени владеющих русским языком, и помогает им включиться в общую жизнедеятельность. Если в классе проводится анкетирование, но родители в силу недостаточного владения языком не ответили на вопросы, целесообразно договориться с ними об отдельной встрече (по необходимости с приглашением волонтеров-переводчиков). Также возможно отдать анкету домой и попросить принести, но в этом случае целесообразно также привлечь какого-то посредника, который сможет объяснить родителям важность анкеты и поможет ее заполнить.
- В рамках индивидуальных бесед. Подобные беседы могут проводиться с приглашением помощников (других родителей, старшеклассников и пр.), с приглашением педагогов по русскому как иностранному. Такая беседа может расцениваться родителями как показатель их отличия от остальных, поэтому важно нормализовать эту ситуацию и подчеркнуть, что вы беседуете со многими/всеми родителями. Важно строить беседу в поддерживающем и уважительном тоне. Необходимо донести до родителя, что вы хотели бы лучше узнать его самого и его ребенка, чтобы ваше взаимодействие было более продуктивным.
- В рамках индивидуальных заданий, в том числе домашних, проектов и пр. Так, ребенок может получить задание нарисовать семейное древо или подготовить рассказ о семье, и можно предложить родителям выполнить это задание совместно с ним.

Важно рассматривать родителей как экспертов и обращаться к ним за информацией о ребенке, о культурных правилах, праздниках и пр.

Если было принято решение проводить анкетирование, необходимо учитывать следующую специфику анкеты как инструмента.

- Анкета – это упорядоченный перечень вопросов по определенной тематике, причем каждый вопрос имеет самостоятельное значение и обрабатывается отдельно.
- Опросник – это стандартизированный психодиагностический инструмент, включающий в себя определенные шкалы и тестовые баллы. При обработке опросника какой-то конкретный вопрос не имеет для нас значения, он приобретает смысл только как часть шкалы. Данные опросника – это результат подсчета баллов по опроснику целиком и по отдельным шкалам.

Анкеты подходят для оценки мнений или позиций, анализа поведения. Для изучения психологических феноменов (самооценки, стиля воспитания, психологического климата и т.д.) они не подходят, нужно использовать специально разработанные опросники. Так, с помощью анкеты можно понять, считают ли родители своего ребенка тревожным, но для оценки тревожности потребуется опросник тревожности.

При составлении вопросов для анкеты главный критерий оценки вопроса как удачного или нет – насколько он позволяет получить данные по интересующей нас проблеме. Никаких дополнительных функций (заставить задуматься, предложить рекомендацию и пр.) у вопросов анкеты нет и быть не может. Для этого есть другие формы работы. Скажем, вопрос: «Планируете ли вы оставить на время работу (взять отпуск, отгулы и др.) либо изменить график рабочего дня для того, чтобы иметь возможность провожать ребенка на занятия и встречать его из школы?» – является крайне неудачным: он явно нацелен на то, чтобы дать респондентам совет, а не получить от них информацию. Если его переформулировать в утвердительной форме, он будет вполне уместен в рамках памятки для родителей, но в анкете ему не место.

Традиционно принято делить вопросы на открытые и закрытые. Открытый вопрос предполагает наличие развернутого ответа («Чем увлекается ваш ребенок?»), закрытый вопрос означает, что на вопрос есть несколько кратких вариантов ответа, прежде всего «да» или «нет» («Посещал ли ваш ребенок занятия по подготовке к школе?»). Закрытые вопросы легче обрабатывать, они позволяют представить полученные результаты в количественном виде. При составлении анкеты следует использовать преимущественно закрытые вопросы.

Принято выделять несколько типов закрытых вопросов для анкет.

1. Единичный выбор. Такой вопрос предполагает, что разработчики анкеты составляют перечень вариантов, из которого респондент может выбрать только один. Скажем, вопрос «Какой кружок посещает ваш ребенок» не предполагает единичного выбора: кружков может быть несколько. А вот если вы проводите анкетирование родителей всех первых классов, которых у вас несколько, то вы вполне можете включить вопрос «В каком из первых классов обучается ваш ребенок?» и предложить перечень классов: 1 «А», 1 «Б» и так далее. Очевидно, что тут выбор может быть только один.
2. Множественный выбор. Как видно из названия, тут психолог снова предлагает перечень вариантов, однако на этот раз респонденты могут выбрать несколько. Вопрос: «ЕГЭ по каким предметам планирует сдавать ваш ребенок», после которого следует перечень предметов, как раз относится к таким. Такой вопрос можно сделать открытым, но, во-первых, это потребует больше времени на заполнение, а во-вторых, в варианте закрытого вопроса проще избежать ошибок или неточностей. Надо ли ограничивать количество возможных ответов? Если их не ограничивать, существует вероятность, что часть респондентов отметит все варианты. Поэтому лучше дать инструкцию вроде «Выберите не более трех вариантов из списка».
3. Ранжирование. В этом случае нужно не просто выделить значимые варианты ответа, но и расположить их в определенном порядке по степени предпочтения. По такому принципу построено большинство методик, направленных на изучение ценностей.
4. Шкала Лайкерта предполагает использование градаций, отражающих степень согласия респондента с утверждением. Наиболее известен вариант шкалы Лайкерта, включающий утверждения: «абсолютно согласен», «скорее согласен», «трудно сказать», «скорее не согласен», «абсолютно не согласен». Однако очень удобно также использовать числовые эквиваленты, например: «Оцените степень согласия

с каждым пунктом по 10-балльной шкале, где 1 – совершенно не согласен, 10 – совершенно согласен». При использовании шкалы Лайкерта вопросы формулируются в утвердительной форме, в виде суждений или высказываний.

### 3.2.3. Использование рекомендаций в работе с родителями-мигрантами

Важным инструментом в работе с родителями являются рекомендации. Они позволяют родителям получить более четкое понимание, как именно они могут поддерживать детей, и помогают освоить новые поведенческие модели. Удачная рекомендация соответствует следующим критериям:

- предлагается в утвердительной форме (если рекомендация формулируется в отрицательной форме, она не дает образца желательного поведения);
- достаточно конкретна, описывает желательное поведение;
- реалистична, т.е. родитель в принципе может ее выполнить.

Очевидной рекомендацией, которую чаще всего предлагают семьям детей-инофонов, является предложение как можно больше говорить дома на русском. Однако данная рекомендация является и наименее выполнимой. Во-первых, в силу недостаточного владения русским родственниками ребенка, во-вторых, в силу значимости сохранения родного языка. Родной язык для родителей-мигрантов может иметь символическое значение, отражая их связь с родной культурой и сохраняя возможность продолжать говорить на нем между собой, с родственниками в стране исхода и с представителями своей культуры на новом месте, что крайне значимо. Современные исследования позволяют утверждать, что уровень владения родным языком, в том числе письменной речью, положительно сказывается на изучении нового языка (August & Shanahan, 2006). Кроме того, как показывают исследования, общение с людьми, обладающими низким уровнем компетентности в изучаемом языке, негативно сказывается на уровне владения языком у детей-инофонов (Hoff, 2018).

Из вышесказанного вытекает следующее. Если в семье есть кто-то из взрослых, на хорошем уровне владеющий русским языком, можно предложить семье ввести регулярные периоды общения на русском. Например, мама хорошо говорит по-русски, и каждый вечер за ужином – время русского языка, когда на другом языке не говорят. Если уровень владения русским у всей семьи недостаточен, лучше рекомендовать слушать аудио или смотреть видео на русском языке с последующим обсуждением. Это могут быть фильмы, передачи, мультфильмы и т.д. После просмотра родители с ребенком могут разбирать сложные слова или словесные конструкции.

Необходимо при этом транслировать уважительное отношение к родному языку родителей. Билингвизм – ресурс для ребенка, а не препятствие, и важно поддерживать родителей в их намерении учить ребенка родному языку или сохранять его. Можно, например, предложить родителям помимо вечером чтения на русском языке проводить вечера чтения на родной языке.

Рекомендации могут также касаться помощи учащимся с домашним заданием. Важно объяснить родителям, как они могут узнать домашнее задание (например, как посмотреть его в электронном дневнике). Можно предложить родителям различные способы обсуждения домашнего задания. Если родители в силу языковых или иных сложностей не могут проверить задание у ребенка, они могут спросить его, что он сделал сегодня, что из этого было для него легким или сложным, что новое он узнал или чему научился.

### 3.2. Стратегии индивидуального взаимодействия с родителями – иностранными гражданами

Как в работе с любимыми родителями, целесообразно фиксировать рекомендации в письменном виде или использовать памятки. Пример такой памятки для родителей-мигрантов приведен ниже. Основной метод работы с памятками – комментированное чтение, то есть важно не просто раздать родителям памятки, а проговорить и разобрать написанное.

<p><b>Что нужно делать во время чтения</b></p> <p>Чтение своему ребенку – лучший способ ему помочь.</p> <p>Нужно</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Читать книги с рисунками</li><li>• Говорить о них</li><li>• Задавать вопросы</li><li>• Отвечать на вопросы</li><li>• спрашивать о действующих лицах</li><li>• спрашивать о самом страшном отрывке</li><li>• спрашивать о самом смешном отрывке</li><li>• Поощрять своего ребенка присоединяться к рассказу</li><li>• Следить по странице пальцем во время чтения</li><li>• Пусть ваш ребенок тоже следит по странице</li></ul> <p><b>Пусть чтение книги станет удовольствием для вас обоих.</b></p> 	<p><b>Если ребенок запинается</b></p>  <p>Во время чтения ребенок часто запинается на словах. Когда ребенок озадачен, не пытайтесь сразу же подсказать ему нужное слово.</p> <p>Существуют разные способы помочь детям распознавать слова.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Укажите на слово и подождите 5 секунд, чтобы узнать, понял ли Ваш ребенок это слово.</li><li>• Пусть Ваш ребенок посмотрит на картинки, чтобы получить подсказки. Помогите ему, если нужно, задавая наводящие вопросы.</li><li>• Укажите на первую букву слова и назовите ее. Посмотрите, поможет ли это Вашему ребенку догадаться, какое слово напечатано.</li><li>• Пусть Ваш ребенок дочитает до конца предложения, чтобы посмотреть, сможет ли он догадаться, какое это слово.</li><li>• Иногда полезно перечитать предыдущее предложение и предложение, следующее за тем, которое читает ваш ребенок, чтобы он угадал слово.</li><li>• Если ребенок не может угадать слово, назовите ему это слово, и пусть он прочитает предложение еще раз.</li><li>• Не затрачивайте на это слишком много времени, иначе ваш ребенок забудет сюжет.</li></ul> <p><b>Проявляйте ТЕРПЕНИЕ и ПООЩРЯЙТЕ ребенка, когда у него получается.</b></p>
--	--



### 3.3. Стратегии работы с родительским сообществом

*М.Ю. Чибисова*

#### 3.3.1. Информационные материалы для родителей

Важной задачей образовательной организации в работе с родителями –иностранцами является повышение их осведомленности о системе образования в Российской Федерации в целом и о системе работы конкретной школы, в частности. Для решения этой задачи целесообразно готовить информационные материалы для родителей. Такие материалы могут включать общую информацию о школе, рекомендации о подготовке к учебному году, требования к домашним заданиям и пр. Они могут размещаться на сайте школы или предоставляться родителям в распечатанном виде (например, в рамках приветственного семинара или родительского собрания, а также при индивидуальных встречах). Важно, чтобы эти материалы были написаны на максимально простом русском языке и сопровождались наглядным материалом, например схемами или таблицами.

Необходимо также учитывать, что родители – иностранцы могут нуждаться в помощи с работой в различных электронных средах (электронный дневник и пр.). Целесообразно оказать им помощь в освоении этих ресурсов. Во-первых, во время индивидуальной встречи можно продемонстрировать работу с данными ресурсами. Во-вторых, не лишним будет подготовить соответствующую памятку. В-третьих, надо записать короткие обучающие видеоролики. Подготовка таких материалов может осуществляться в рамках внутришкольных проектов.

Информационные материалы могут обсуждаться с родителями непосредственно во время встречи. Например, в ходе беседы с родителями-мигрантами классный руководитель может сказать: «У нас в школе есть факультатив для детей, у которых русский язык неродной. Кроме того, у нас работают кружки, которые мы советуем таким ученикам посещать. В этой памятке есть перечень таких кружков, указано время их работы. Давайте посмотрим, какие из этих кружков могли бы подойти вашему ребенку».

Также имеет смысл собирать типичные вопросы, которые часто возникают у родителей – иностранцев, и совместно с родительским активом подготовить ответы на эти вопросы (см. раздел 3.3.5).

#### 3.3.2. Создание системы поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком

Многие родители – иностранцы не обладают достаточным уровнем владения русским языком. Однако взаимодействовать с педагогами им необходимо с первого дня пребывания ребенка в школе. Поэтому важно, чтобы в школе была создана система поддержки для родителей с низким уровнем владения русским языком.

Эта система может включать следующие направления:

- Создание группы волонтеров, готовых помочь с переводом в общении. В качестве волонтеров могут выступать хорошо адаптированные родители, старшеклассники, представители местных НКО. Необходимо рассказать родителям о наличии в школе такой опции, как помощь с переводом. Во время приветственных семинаров или индивидуальных встреч можно рассказать о такой группе волонтеров, а так-



же познакомить родителей с ее участниками. При планировании индивидуальной встречи с родителями имеет смысл сразу уточнить, приглашать ли переводчика.

- Установление контактов с местными некоммерческими организациями и фондами, которые занимаются поддержкой мигрантов. Сотрудники этих организаций могут оказывать консультативную помощь, социальную поддержку и др.
- Создание банка материалов (памяток, информационных буклетов) с параллельным переводом на родной язык мигрантов.

Важно понимать, что все эти меры имеют временный характер и важно поддерживать родителей в изучении русского языка. Так, даже при наличии переводчика стоит стремиться говорить с родителями на русском, даже если это требует усилий от обеих сторон.

В ряде школ распространена практика приглашения родителей на занятия русским языком как иностранным. Если подобные занятия проводятся на базе школы, родители могут их посещать вместе с детьми (с учетом времени и загруженности на работе). Либо можно посоветовать такие занятия, которые проводятся в другой структуре (например, в муниципальном ресурсном центре).

#### **3.3.3. Вовлечение родителей учащихся-мигрантов в деятельность родительского комитета и помощь классу**

Родители – иностранные граждане могут, как и любые другие родители, сопровождать класс во время поездок, помогать с организационными вопросами, готовить мероприятия для детей. Большинство таких задач не требует высокого уровня владения языком. Это позволяет родителям ощущать включенность в жизнь школы и открытость образовательного учреждения к взаимодействию с ними.

Классному руководителю целесообразно выступить с инициативой привлечения родителей, а также попросить об этом активных членов родительского комитета класса. В личных разговорах с родителями важно собирать информацию об их интересах, увлечениях, профессиях, чтобы при удобном случае воспользоваться их опытом.

Необходимо, чтобы подобное приглашение не выглядело как нечто натужное и искусственное. Классный руководитель может сказать: «Мы стараемся, чтобы как можно больше наших родителей принимали участие в жизни класса. Вы бы могли поехать с нашим классом на экскурсию или в музей?»

Если родители-мигранты еще ни разу не принимали участие в поездках или мероприятиях, можно, во-первых, пригласить еще кого-то из родителей, чтобы у родителей – иностранных граждан была возможность понаблюдать и понять, как обычно проходит такого рода активность; во-вторых, можно заранее обсудить с родителем, что будет происходить и что от них ожидается.

#### **3.3.4. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке мероприятий этнокультурной тематики**

Важной составляющей работы образовательной организации по обеспечению языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан является проведение различных мероприятий этнокультурной тематики. Привлечение родителей-мигрантов к подготовке таких мероприятий демонстрирует интерес

школы к их родной культуре и предоставляет родителям возможность выступить в экспертной позиции.

Прежде всего к таким мероприятиям следует отнести фестивали национальной культуры. Подробнее о фестивалях национальной культуры можно прочитать в пункте 4.3.2. Методических рекомендаций.

Для привлечения родителей к проведению фестиваля национальной культуры предусматривается несколько шагов.

Известите родителей, что в школе планируется такое мероприятие, и предложите им поучаствовать. Родители-мигранты могут испытывать различные чувства по этому поводу: сомнение, стеснение, тревогу. Важно максимально подробно рассказать им, что будет происходить, возможно показать фотографии с прошлых подобных мероприятий. Можно также предложить родителям различные варианты участия: выступить самим, помочь подготовить выступление детей, подготовить национальное блюдо, оформить помещение и пр. Можно предложить родителям объединиться и подготовиться вместе. Так, в одной московской школе в рамках такого фестиваля объединились три узбекские семьи: одна мама разучила с детьми песню, другая договорилась с танцевальным ансамблем и взяла у них костюмы, а дедушка из третьей семьи приготовил плов.

Дайте родителям время подумать, но не оставляйте их наедине с сомнениями. Мотивируйте родителей и обсуждайте с ними возможные формы участия. Будьте открыты для разных вариантов.

Когда решение принято, составьте план подготовки и помогите родителям продумать и организовать необходимые действия. Предложите обращаться к вам с вопросами или затруднениями.

После мероприятия непременно поблагодарите и отметьте приложенные усилия.

Еще одно мероприятие, к которому можно привлекать родителей-мигрантов, – «Живая библиотека». Подробнее о ней можно прочитать в разделе 4.2. Инструментария. Родители-мигранты могут выступать в качестве спикеров «Живой библиотеки». При выборе родителя для участия в ней важно руководствоваться следующими критериями. Родитель должен достаточно бегло говорить по-русски и владеть навыками рассказчика. В отдельных случаях можно рассмотреть общение с помощью переводчика, но это может усложнить процесс. Хорошо, если у родителя есть опыт публичных выступлений и/или он не испытывает стеснения при общении с большим количеством незнакомых людей. Родитель находится в достаточно устойчивом эмоциональном состоянии; даже если у него в прошлом имеются травматические события, он способен говорить о них и сохранять эмоциональную стабильность.

Если имеется потенциальный кандидат, ему необходимо рассказать о таком формате, как «Живая библиотека», и пригласить на одну из встреч в качестве участника. У родителя могут быть сомнения, насколько его опыт релевантен, насколько он сам может быть интересен участникам и пр. Об этом важно подробно поговорить. Большую помощь может оказать именно посещение «Живой библиотеки», где родитель сможет убедиться, что никаких исключительных заслуг для спикеров не требуется.

### **3.3.5. Создание внутришкольного актива из хорошо адаптированных родителей-мигрантов**

Родители, находящиеся на стадии лидерства, могут стать основой внутришкольного актива (при условии достаточной мотивации и наличия времени). Важно обра-

щать внимание на таких родителей: они могут проявлять активность во время мероприятий для детей, родительских собраний и пр. Возможно, сами эти родители не выступают с инициативой участия в родительском комитете или внутришкольном активе, поэтому важно, чтобы это делали сотрудники школы или другие родители, в том числе члены родительского комитета. Можно заблаговременно заручиться поддержкой членов школьного родительского комитета, чтобы они тоже наблюдали за активными родителями – иностранными гражданами и приглашали их принять участие в деятельности актива.

При этом нельзя рассматривать активных родителей-мигрантов исключительно как посредников в общении с соотечественниками. Такого утилитарного отношения следует избегать. Нужно уточнить у этих родителей, насколько они, помимо других функций родительского актива, готовы заниматься различными задачами, связанными с адаптацией несовершеннолетних иностранных граждан. Если родители этим заниматься не готовы, но при этом мотивированы включиться в другие виды деятельности родительского комитета, не стоит настаивать. В любом случае такой поликультурный состав родительского актива транслирует всем субъектам образовательного процесса ценность межкультурного диалога.

Важно не противопоставлять эту группу прочим активным родителям. Возможно, например, включить этих родителей в состав школьного родительского комитета и работать над стратегией помощи детям иностранных граждан совместно.

Такие родители могут принимать участие в разработке информационных материалов для иностранных граждан, а также выступать в качестве экспертов. Подготовленные сотрудниками школы материалы имеет смысл обсудить с активом родителей-мигрантов, чтобы получить обратную связь и по необходимости внести дополнения или уточнения.

В ходе разработки и уточнения стратегии сопровождения языковой и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан имеет смысл привлечь активных родителей-мигрантов к анализу эффективности предлагаемых школой мер. Возможно, надо будет провести фокус-группу, на которой могут обсуждаться следующие вопросы:

- Каковы ожидания родителей от школы, педагогов и от собственных детей?
- Какие мероприятия для родителей-мигрантов будут наиболее интересными, полезными, и какие мероприятия они с большей готовностью будут посещать?
- Какие факторы могут препятствовать успешному взаимодействию?

Важным проектом, которым может заняться родительский актив совместно с педагогами, является подготовка ответов на частые вопросы родителей – иностранных граждан. Реализация этого проекта проходит в несколько этапов.

На первом этапе проводится сбор типичных вопросов. Для этого могут использоваться опросы родителей – иностранных граждан, в том числе и самого родительского актива (в устной или письменной форме, на русском или родном языке); мозговой штурм педагогов, работающих с семьями мигрантов, и педагогов русского как иностранного, среди непосредственно родительского актива. Итогом этого этапа должен явиться перечень типичных родительских вопросов. Можно сделать один список для всей школы, иногда целесообразно составить различные списки в зависимости от степени обучения.

На втором этапе необходимо подготовить ответы на эти вопросы. Для подготовки ответов могут привлекаться различные сотрудники образовательной организации: представители администрации, учителя-предметники, учителя русского как иностранного, педагог-психолог. После того как ответы готовы, родительский актив проводит их экспертизу: оценивает понятность формулировок, полноту ответов и пр. После внесения поправок формируется итоговый вариант вопросов и ответов, можно также подготовить перевод данных вопросов на родной язык родителей-мигрантов.

На завершающем этапе эти вопросы размещаются на сайте образовательной организации, предлагаются педагогам в печатном виде, используются при проведении приветственных семинаров и родительских собраний. По необходимости этот список можно пополнить.

### **Литература**

1. August, D. & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Executive Summary retrieved from <http://www.bilingualeducation.org/pdfs/PROP2272.pdf>.
2. Dryden-Peterson, S. (2018). Family–school relationships in immigrant children’s well-being: The intersection of demographics and school culture in the experiences of black African immigrants in the United States. *Race, Ethnicity, and Education*, 21(4), 486–502. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175004>. P. 487.
3. Han, Y.C. (2012). Stages of immigrant parent involvement in schools: Survivors to leaders. In Kugler, E.G. (Ed.), *Innovative Voices in Education: Engaging Diverse Communities* (pp. 171–186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
4. Hoff E. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child development perspectives*, 12(2), 80–86. DOI: 10.1111/cdep.12262.
5. Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. *Clinical interweaving*. New Jersey, 2003.

## **РАЗДЕЛ 4.**

**Работа педагога с ученическим сообществом:  
класс и школа**

## 4.1. Общее описание

*Хухлаев О.Е.*

В данном разделе описаны методы психолого-педагогического сопровождения, позволяющие создать особые условия в воспитательной работе с детьми – иностранными гражданами как имеющими особые образовательные потребности.. Образовательному учреждению рекомендуется формировать календарный план воспитательной работы организации посредством включения в него отдельных технологий, описанных в разделе.

Данная работа реализуется в зависимости от количества детей – иностранных граждан в образовательном учреждении, а также от результатов диагностики детей иностранных граждан и строится по двум уровням.

*1 уровень – общешкольный.* Уровень мероприятий, нацеленных на работу с образовательной средой в целом. Для его осуществления рекомендуется в каждой образовательной организации использовать следующие методы работы с ученическим сообществом:

- Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан (параграф 4.3.1.)
- Проведение фестивалей национальных культур с привлечением инокультурных родителей (параграф 4.3.2.)
- Организация деятельности школьной службы примирения как средства предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов (параграф 4.3.5.)

*2 уровень – школьного класса.* Применяется в классах (группах), где присутствует как минимум один несовершеннолетний иностранный гражданин, слабо владеющий русским языком и/или по данным психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей детей иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации относящийся к дезадапционному профилю. Если в классе (группе) нет таких детей, однако присутствуют дети, которые по результатам вышеуказанной диагностики относятся к смешанному профилю, рекомендуется рассмотреть использование отдельных составляющих данного уровня.

- Организация наставничества по отношению к ребенку-иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации (параграф 4.3.1.).
- Использование школьных проектов в формировании инклюзивной образовательной среды в классе (параграф 4.4.1.).
- Организация групповой учебной работы учащихся в поликультурном классе (параграф 4.4.2.).
- Проведение интеграционных мероприятий (“Живая библиотека”, интеграционное межкультурное краеведение, театральная деятельность, использование креативных коммуникативных технологи) (параграфы 4.3.3.; 4.3.4; 4.3.6. и 4.3.7).

Также методы, представленные в данном разделе, рекомендуется использовать при осуществлении коррекционно-развивающей составляющей программы коррекционной работы с несовершеннолетними-иностранцами гражданами.

Согласно научно-методологической концепции программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной

адаптации детей иностранных граждан, рекомендуется выделять три уровня организации коррекционной работы с несовершеннолетним-иностранным гражданином.

*Уровень 1.* Профилактическое сопровождение. Осуществляется по отношению к школьнику – иностранному гражданину с интеграционным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. – параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2).
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).

*Уровень 2.* Профилактически-коррекционное сопровождение. Осуществляется по отношению к школьнику-иностранному гражданину со смешанным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Проведение в классе, где учится данный ребенок межкультурного тренинга (параграф 4.2.1), не менее 2 занятий.
- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2)..
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).

*Уровень 3.* Коррекционная работа. Осуществляется по отношению к школьнику-иностранному гражданину с дезадаптивным профилем аккультурации.

В него входят следующие составляющие:

- Для детей начальной школы – проведение занятий с классом по технологии «Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе» (параграф 4.2.3).
- Для детей старшей и средней школы – проведение занятий с классом с использованием технологий психологического театра (параграф 4.2.2).
- Проведение в классе, где учится данный ребенок межкультурного тренинга (параграф 4.2.1), не менее 4 занятий.
- Задействование ребенка-иностранного гражданина в совместной деятельности с детьми принимающего общества (школьный проект, использование креативных коммуникативных технологий, организация групповой учебной работы и пр. параграфы 4.3.4; 4.4.1 и 4.4.2)..
- При наличии межгрупповой враждебности и ощущения ребенком дискриминации – проведение «Живой библиотеки» (параграф 4.3.6).



## 4.2. Работа педагога-психолога в области адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии с ученическим сообществом

### 4.2.1. Психологические тренинги в поликультурном классе

*О.Е. Хухлаев*

Психологический тренинг – эффективный инструмент в организации психолого-педагогического сопровождения. Рассмотрим психологический тренинг в поликультурном классе в контексте задач программы в области особых (дополнительных) образовательных потребностей детей иностранных граждан.

Первая группа задач программы по достижению психологического благополучия: а) снижение выраженности психологических трудностей: эмоциональных проблем, проблем с поведением; б) повышение субъективного психологического благополучия, уровня удовлетворенности жизнью в различных сферах; в) формирование навыков поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В данном разделе нет описания технологии проведения тренинга коммуникативных навыков (Жуков, 2003) и тренинга командообразования, обеспечивающего в классе обстановку взаимного доверия и принятия, на эту тему существует много известных методик. Заметим только, что такие занятия в классе, где учатся дети – иностранные граждане, необходимо проводить не реже двух раз в год по 3–4 занятия. Это позволит поработать с коммуникативными навыками учащихся и улучшить навыки командообразования.

Теперь обратим внимание на вторую группу задач программы культурной адаптации:

- обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное общество;
- содействие выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации;
- формирование российской гражданской идентичности при поддержании идентичности со страной исхода и обеспечение их бесконфликтного сочетания.

Для решения таких задач необходимо создать в классе инклюзивную среду, чувствительную к культурным различиям и принимающую культурное разнообразие. Эффективным способом в этом случае является межкультурный тренинг – разновидность психологического тренинга. С его помощью участники знакомятся с культурными различиями в межличностных отношениях, осознают своеобразие своей культуры, знакомятся с чужой, к ним приходит понимание сходств и различий между культурами и необходимости их безоценочного принятия.

Межкультурный тренинг направлен также на достижение более глобальных целей, так как способствует:

- изменению социальной и культурной ситуации – ослаблению расизма, шовинизма и других существующих в обществе предубеждений и дискриминации;
- урегулированию конфликтов и пропаганде более гармоничных межэтнических отношений.

В российской практике представлены несколько вариантов межкультурного тренинга, каждый из которых доступен педагогу-психологу и предназначен для проведе-

ния его в школе. Ниже приводится описание тренинговых программ, материалы для которых находятся в открытом доступе в интернете.

### **1. Тренинговые программы «Искусство жить с непохожими людьми»<sup>1</sup>**

В центре «Гратис» под руководством Г.У. Солдатовой подготовлены четыре психологические программы для работы с принимающей стороной. Они направлены на создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении.

*Первая программа* – базовый тренинг толерантности для подростков, получивший широкую известность у российских психологов (Солдатова, Шайгерова, Шарова, 2001).

Тренинг состоит из трех проблемных блоков.

а) Понятие толерантности и связанные с этим вопросы (занятия 1–3).

Цели:

- ознакомление с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «границы толерантности»;
- обсуждение проявлений толерантности и нетерпимости в обществе.

б) Толерантность по отношению к себе и к участникам группы (занятия 4–6).

Цели:

- развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других;
- осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога с самим собой;
- формирование позитивного отношения к своему народу;
- повышение самооценки через позитивную поддержку от группы.

в) Толерантность по отношению к разнообразным «иным» (занятия 7–10).

Цели:

- обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия;
- развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
- развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи;
- обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях.

*Вторая программа* – тренинг по профилактике ксенофобии «Может ли “другой” стать другом?» (Солдатова, Макаручук, 2006). Он работает на формирование позитивного отношения к различиям, раскрытие базовых механизмов формирования и действия негативных стереотипов и предрассудков, формирование навыков конструктивного межкультурного взаимодействия.

Главная цель тренинга:

<sup>1</sup> Представлены в открытом доступе [https://psyjournals.ru/toler\\_psychotech\\_2009/](https://psyjournals.ru/toler_psychotech_2009/).

- повышение социокультурной компетентности личности с целью профилактики ксенофобии в среднем и старшем школьном возрасте.
- Основные задачи тренинга:
- формирование гуманистического мировоззрения, «идеологии культуры мира» и толерантности;
  - формирование мультикультурной личности;
  - осознание собственной уникальности, формирование самоуважения и чувства собственного достоинства;
  - понимание уникальности других и ценности многообразия мира;
  - осознание многообразия групп в обществе и различий между ними;
  - понимание социально-психологических законов поведения человека как члена определенной группы;
  - понимание психологических и социальных механизмов ксенофобии;
  - развитие позитивного социального потенциала: социального интереса, социальной чувствительности, социального воображения;
  - развитие способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;
  - формирование коммуникативной и межкультурной компетентности;
  - воспитание позитивного отношения к социально уязвимым группам;
  - развитие способности к выходу за пределы стереотипного восприятия;
  - формирование коммуникативных и поведенческих навыков и умений позитивного и эффективного взаимодействия с представителями разных социальных групп.

*Третья программа* – тренинг межкультурной коммуникации и компетентности «На перекрестке культур» – предполагает «развитие черт мультикультурной личности, позволяющей человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной» (Солдатова, Шайгерова, Макаруч, 2005).

Тренинг состоит из трех проблемных блоков.

а) Я и мой народ.

Цели:

- осознание участниками своей принадлежности к различным культурным, этническим, религиозным группам;
- осознание и более глубокое понимание особенностей своей культуры, своих корней и истоков;
- осознание многообразия внутри собственной этнокультурной группы;
- осознание этноцентризма;
- развитие у участников стремления осознать собственные корни и истоки.

б) Встреча с другой культурой.

Цели:

- осознание стереотипов, предубеждений в отношении других культур и народов;
- осознание негативных чувств и поведенческих реакций, возникающих при столкновении с другой культурой;
- развитие представления о культурном многообразии мира;
- развитие стремления к изменению собственных негативных стереотипов и предубеждений;
- стимулирование интереса к изучению других культур, традиций и обычаев других народов;

- поиск положительных сторон в непохожем и непривычном, развитие понимания преимуществ разнообразия в мире.

в) Другая культура: возможно ли понимание?

Цели:

- развитие межкультурной компетентности путем приобретения знаний о традициях, обычаях, особенностях поведения в других культурах;
- развитие сензитивности и социального внимания в ситуациях взаимодействия с представителями других культур;
- формирование позитивного отношения к межкультурным различиям;
- развитие готовности понимать нормы и ценности другой культуры и при необходимости следовать им;
- развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации;
- развитие этнокультурной толерантности, формирование толерантных установок по отношению к людям других культур, рас и национальностей;
- формирование стремления использовать позитивную лексику в отношении других культур, рас и национальностей;
- профилактика ксенофобии.

**Четвертая программа** «Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии» (Солдатова, Шайгерова, Макачук, Хухлаев, 2002). Как отмечают авторы, специальная цель программы – формирование у подростков установок толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества – вынужденных мигрантов. В тренинге отрабатываются «различные социальные навыки, позволяющие подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими».

Тренинг включает три проблемных блока.

а) Кто мы? (занятия 1–2).

Цели:

- введение участников в ситуацию тренинга, постановка целей и задач тренинга, принятие правил работы в группе, формирование интереса к теме тренинга;
- развитие у подростков стремления понять и изучить себя, свои достоинства и слабые стороны, осознать свое место в группе;
- развитие чувства собственного достоинства и умения уважать других;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию;
- развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи.

б) Кто они? (занятия 3–4).

Цели:

- осознание многообразия общества и наличия в нем социально уязвимых групп;
- понимание условности выделения групп и границ между группами;
- ознакомление с проблемой вынужденной миграции и причинами миграции;
- развитие социальной чувствительности, эмпатии, повышение сензитивности по отношению к социально уязвимым группам.

в) Мы и они: шаг навстречу (занятия 5–9).

Цели:

- ознакомление участников с понятием «толерантность», его значимостью как качества личности, важного для построения позитивных отношений между разными людьми и разными группами;

- развитие воображения подростков в поисках собственного понимания толерантности;
- развитие понимания сложности и противоречивости человеческой природы и собственной личности, осознание единства личности, взаимодействия ее позитивных и негативных сторон;
- формирование умения находить положительные стороны в негативных явлениях и качествах;
- знакомство с механизмами формирования стереотипов, предубеждений;
- формирование толерантности по отношению к социально уязвимым группам, развитие способности к пониманию, сопереживанию и сочувствию;
- обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия.

Все материалы данных программ, как уже было отмечено, находятся в открытом доступе. Педагог-психолог может самостоятельно, ориентируясь на цели тренинговых блоков и отдельных заданий, конструировать собственный тренинг исходя из специфики конкретной ситуации.

## ***2. Интерактивные программы Федерального научно-методического центра в области психологии и педагогики толерантности<sup>1</sup>***

Федеральный научно-методический центр в области психологии и педагогики толерантности предлагает педагогам-психологам обучение и передачу двух тренинговых программ, которые можно использовать для работы с поликультурным классом, где учатся дети – иностранные граждане.

*Первая программа* – программа повышения квалификации «Интерактивные методы формирования гражданской идентичности обучающихся «Я – россиянин».

Цель курса повышения квалификации: обучение теоретическим и практическим основам интерактивных технологий в области формирования гражданской идентичности школьников 9–17 лет в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации. Педагоги, прошедшие дистанционную программу повышения квалификации «Я – россиянин: интерактивные методы укрепления гражданской идентичности» на сайте [www.tolerancecenter.ru](http://www.tolerancecenter.ru), получают методические руководства по самостоятельному проведению занятий.

Программа «Я – россиянин» представляет собой цикл из 8 интерактивных занятий. Они адресованы обучающимся 4–11-х классов, предполагается проведение 1 занятия в год. Продолжительность занятия – 1,5 часа.

Тематика занятий:

4 класс. Кто Я? (основы социальной идентичности).

5 класс. Что такое государство: конституция, государственная символика.

6 класс. Моя страна – моя география: региональная идентичность.

7 класс. Я и закон: социальные нормы, права и обязанности.

8 класс. Я и мой этнос: этническая идентичность

9 класс. Гражданин и патриот: гражданский и шовинистический патриотизм.

<sup>1</sup> <https://tolerancecenter.ru/>

10 класс. Я и мое государство: активная гражданская позиция

11 класс. Между *Я* и *Homo Sapiens*: социальная и гражданская идентичность.

*Вторая программа* – «Учеба на перекрестке культур».

Программа представляет собой серию интерактивных занятий, направленных на профилактику ксенофобии и мигрантофобии в школьных классах, содействие социокультурной адаптации и интеграции детей из семей мигрантов/беженцев. Программа реализуется в партнерстве с УВКБ ООН.

Занятия разработаны для трех ступеней образования: НОО, ООО и СОО.

Тематика занятий:

- 1) Социальная, этническая и региональная идентичность.
- 2) Принятие разнообразия, понимание значения разнообразия.
- 3) Развитие эмпатии по отношению к мигрантам/беженцам, понимание причин миграции и сложностей, с которыми сталкиваются мигранты.
- 4) Развитие межкультурной коммуникативной компетентности.
- 5) Гражданская идентичность.

Такие занятия учащиеся могут бесплатно посетить в Центре толерантности Еврейского музея Москвы по предварительной записи. Педагоги, прошедшие программу повышения квалификации «Учеба на перекрестке культур: интерактивные методы профилактики мигрантофобии среди обучающихся», получают методические руководства по самостоятельному проведению занятий программы.

Для обучения данным программам нужно зарегистрироваться на сайте Федерального научно-методического центра в области психологии и педагогики толерантности<sup>1</sup> и пройти соответствующее онлайн-обучение. После обучения, кроме сертификата о повышении квалификации, педагог-психолог получает полный пакет материалов, необходимых для проведения соответствующей программы.

### **3. Тренинг этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия**

Данная программа разработана авторским коллективом под руководством Н.М. Лебедевой (Лебедева, Стефаненко, Лунева, 2004). Эта комплексная программа – метод подготовки к толерантному и продуктивному межкультурному взаимодействию. Сокращенная версия программы доступна пользователям в методическом пособии «Методы этнической и кросскультурной психологии»<sup>2</sup>. В нем описаны тренинг как форма подготовки к толерантному межкультурному взаимодействию, программа тренинга этнической толерантности для школьников и приведена оценка эффективности тренинга межкультурного взаимодействия. В приложении – описание ряда активностей, которые можно использовать в межкультурном тренинге.

В печатном виде программу можно получить в Центре социокультурных исследований НИУ «Высшая школа экономики»<sup>3</sup> в Москве.

### **4. Программа социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам-мигрантам**

Программа подготовлена В.В. Гриценко и Н.Е. Шустовой и помогает преодолеть отчуждение в новой социокультурной среде, оказывает содействие в оптимизации адаптационного процесса в новой культуре.

<sup>1</sup> <https://tolerancecenter.ru/>

<sup>2</sup> Доступ по ссылке: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/1dwwd218w6/76201575.pdf>

<sup>3</sup> <https://scr.hse.ru/>

В публикации (Гриценко, Шустова, 2011) раскрыты особенности психологической работы с подростками и юношами в форме тренинга, направленного на купирование кризисных состояний личности, преодоление психологических барьеров и внутренних конфликтов, самопознание, повышение адаптивных возможностей личности. Представлены различные упражнения, методы и практические приемы с необходимыми рекомендациями и приложениями, дается примерный план разработки занятий.

Программа есть в открытом доступе на портале психологических изданий Psyjournals.ru<sup>1</sup>.

### **5. Толерантность – дорога к миру**

Публикация представляет собой сборник учебных материалов и методик, отобранных из статей и докладов, присланных в ЮНЕСКО со всех концов света в ответ на приглашение, распространенное в 1995 году. Пособие призвано утвердить принципы воспитания толерантности и предложить возможные подходы к нему в начальной и средней школе.

Следует отметить, что пособие не является всеобъемлющим учебным курсом или совершенным руководством для учителей. По замыслу авторов, оно должно сыграть роль катализатора в работе по подбору материалов, предназначенных для анализа конкретных социальных и культурных проблем. Часть 1-я включает материалы для учителей. Часть 2-я призвана помочь учителям начальных школ и организаторам внешкольных занятий детей в возрасте от 4–5 до 12–13 лет начать и продолжить обучение, воспитывающее в учениках толерантность как личное качество, практику поведения и социальную обязанность. Часть 3-я предназначена для учителей средней школы и тех работников внешкольного образования, которые создают образовательные программы для детей и молодежи от 13 до 18 лет.

Материалы пособия есть в открытом доступе по ссылке <https://disk.yandex.ru/i/uQxI5LJ-10J6fA>.

В завершение обзора обратим внимание на несколько публикаций, которые не являются полномасштабными тренинговыми программами, но из которых педагог-психолог может брать материалы.

О.Е. Хухлаев предлагает краткий тренинг психологической адаптации детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе (Хухлаев, 2005). Представленные в статье упражнения направлены на решение следующих задач:

- осознание детьми своей этнической уникальности в целостном культурном контексте;
- развитие культурной сензитивности, чувствительности и уважения к культурным различиям;
- обучение базовым навыкам этнокультурной компетентности.

Тренинг представлен в открытом доступе на портале «Первое сентября»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> [https://psyjournals.ru/spacmf\\_2016/issue/](https://psyjournals.ru/spacmf_2016/issue/).

<sup>2</sup> <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200501811>.



И.Я. Лейбман и М.В. Корнилова (Лейбман, Корнилова, 2013) описывают межкультурный тренинг и предлагают примеры упражнений. Эти материалы есть в открытом доступе на портале психологических изданий Psyjournals.ru<sup>1</sup>.

В инструментарии настоящей Программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан также представлены задания и упражнения, которые можно использовать при проведении межкультурного тренинга в поликультурном классе.

### Литература

1. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. – М.: Форум, 2011. – 224 с.
2. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. — М., 2003.
3. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макаручук. – М.: Москва, 2009. – 312 с. [https://psyjournals.ru/toler\\_psychotech\\_2009/](https://psyjournals.ru/toler_psychotech_2009/).
4. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог Тренинг этнокультурной компетентности. — М.: Изд-во РУДН, 2003. – 268 с.
5. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: Теория и методология. Книга 2: Программа тренинга. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 195 с., 213 с.
6. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учеб.-метод. пособие. – М., 2013. – С. 84–131.
7. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими // Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.
8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаручук А.В. Тренинг повышения межкультурной компетентности. – М.: НПЦ Гратис, 2005. – 155 с.
9. Солдатова Г., Макаручук А. Может ли «другой» стать другом? // Тренинг по профилактике ксенофобии. – М.: Генезис, 2006. – 162 с.
10. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаручук А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть другими // Тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. – М.: НПЦ Гратис, 2002. – 120 с.
11. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии / отв. ред. И.М. Савельева. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. — ISBN 978-5-7598-0867-1.
12. Хухлаев О.Е. Не такой как все: психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе // Школьный психолог, 2005. – № 18 (352). – С. 35–38.

### Дополнительная литература с материалами для межкультурного тренинга

13. Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий // Сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. – Уфа: Фонд гуманитарных проектов и технологий «Толерантность», 2004.
14. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. – М.: Ось-89, 2006. – 112 с.
15. Культурный ассимилятор // Тренинг адаптации к жизни в Санкт-Петербурге / под ред. Р.К. Тангалычевой, Н.А. Головина. – СПб., 2009.
16. Методическая брошюра «Baustein: пособие по не-расистскому образованию». – Воронеж, 2011.
17. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – 279 с.

<sup>1</sup> [https://psyjournals.ru/soprovozhdenie\\_migrantov/issue/66982\\_shtml](https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/66982_shtml).



18. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 223 с.
19. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. – М., 2006.
20. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: психологические игры и упражнения. – М., 2002.
21. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. Работа психолога в многонациональной школе. – М.: Форум, 2011. – 176 с.
22. Чикер В.А., Капустина А.Н., Захарова А.М. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов. – СПб., 2007. (Раздел про межкультурный тренинг.)

#### **4.2.2. Психологический театр как технология групповой психологической работы в поликультурном классе**

*О.Е. Хухлаев*

В работе педагога-психолога с ученическим сообществом по адаптации детей – иностранных граждан необходимо использовать подходы, адекватные культурным и возрастным особенностям детей. Один из методов, хорошо зарекомендовавших себя в работе с детьми беженцев и вынужденных переселенцев, – групповые арт-терапевтические технологии (Байерс, 2000; Калманович, Ллойд, 2000 и др.). С точки зрения М. Мауро, задача арт-терапии – помочь подростку-мигранту в достижении положительной стадии становления культурной идентичности (Мауро, 2000).

В данном тексте описан ряд арт-терапевтических методов, названных нами психологическим театром, объединяющих различные формы групповой работы с подростками.

Подчеркнем, что в рамках психологической работы использование театральной модели будет отличаться от привычной для педагога театральной работы. Эти отличия заключаются в психологической направленности, акценте на переживаниях участников, а не на театральной форме. Такая работа ориентирована на эмоционально-психологическое пространство зрителя и актера (не театр затягивает и завораживает зрителя, а сам «мир зрителя и актера» становится «миром театра»).

Совмещение театральной и психологической работы имеет давнюю историю, начало которой положил Дж. Морено с «театром спонтанности», а затем возникла отдельная психотерапевтическая методика – психодрама. Ее создатели решительно отделяют психодраму от классического театра. Основа психодрамы – спонтанность и использование психодраматических ролей, то есть тех ролей, которые человек играет в реальности на протяжении всей жизни и которые в сумме составляют его личность. Роли классического театра названы Дж. Морено «культурными консервами» (Лейтц, 1994; Морено, 1993). Это маски, которые не составляют креативного единства с исполнителем, не предоставляют актеру необходимой свободы для спонтанной игры. В результате такой игры актер говорит не «о себе», а «о ком-то», что даже при высоком актерском таланте никогда не будет выглядеть истиной.

Мы предлагаем, применяя психодраматические техники, опираться на более широкую трактовку ролей и ценности их разыгрывания. В нашем подходе сочетаются индивидуальная спонтанность и жесткие ролевые стереотипы. Такая работа относится к «театрализованным формам психокоррекции», где под театрализацией понимается «...комплексная система использования всех выразительных средств искусства на основе драматического сценария для целостного воздействия на личность участ-

ника социального общения» (Гройсман, 1998, с. 325). Она ближе к драматерапии как форме арт-терапии (Валента, Полинек, 2013), не являясь при этом психотерапевтическим, а скорее психолого-педагогическим подходом.

Общая схема психологической театральной работы состоит из двух аспектов: тренинговой формы и постановки конкретного спектакля.

Постановка спектаклей зависит от личных предпочтений как участников группы, так и ведущего, от того, с какой целью была организована группа. При этом, по нашему мнению, основная направленность должна заключаться в побуждении детей к самостоятельному творчеству и к личной активности. Достаточно успешно здесь действует техника импровизационного театра – спонтанные импровизации как материал для создания спектаклей. Важно, чтобы при работе с текстом можно было вносить любые изменения и дополнения, отражающие творческую интерпретацию детей. Кроме того, следует предоставлять подросткам максимум самостоятельности, напоминая об ответственности за принятые решения и их выполнение.

Работа над спектаклями, вне зависимости от наличия или отсутствия выступлений перед публикой, не может полностью определять деятельность тренинговой группы. Структурирующей и организующей формой психологического театра выступает психологический театральный тренинг, при этом тренинговые формы работы используются здесь не в их «классическом» виде (социально-психологический, поведенческий и пр.) – групповая работа в форме психологического театра занимает промежуточное положение между тренингом и групповой психотерапией.

В связи с этим формируются две основные цели групповой театральной работы. Во-первых, это осознание себя, своих особенностей и возможностей через ролевое взаимодействие. Во-вторых, это драматическое (в театрализованной форме) отражение и терапевтическая переработка чувств и переживаний участников группы, связанных как с актуальным опытом, так и с воспоминаниями (пережитыми травмами), а также с будущим. Следует заметить, что к реализации последней цели мы обращаемся только в том случае, если отмеченные переживания каким-либо образом определяются в рамках группового процесса, стараясь избегать прямых «интервенций», связанных непосредственно с пережитым негативным опытом.

Методы, используемые нами в процессе групповой работы, могут быть структурированы следующим образом.

**А. Сенсорный опыт.** Через упражнения этого блока дети получают базовый сенсорный опыт, необходимый для осознания самих себя и контакта с окружающим миром (Оклендер, 1997, с. 114). На этом уровне акцент именно на осознании без какого-либо осмысления.

1. *Телесный опыт.*
2. *Визуальный опыт.*
3. *Общая чувствительность и внимание.*

**В. Драматический опыт.** Это центральный блок, состоящий из ряда различных подуровней, каждый из которых направлен на получение особого драматического опыта.

Первые три его составляющие:

- 1) *пантомима,*
- 2) *этюды-сценки,*

3) *ролевые драматические игры* – различаются по степени вербального осмысления процессов драматического самовыражения;

4) *импровизационные задания* объединяют первые три подуровня на основе использования различных степеней спонтанности в процессе разыгрывания ролей.

- *Пантомима:*
  - а) осязание, зрение, слух, обоняние, вкус, тело;
  - б) изображения действий.
- *Этюды-сценки,*
- *Ролевые драматические игры:*
  - а) связаны с идентичностью;
  - б) основаны на универсалиях времени и пространства (Киппер, 1993);
  - в) отражают актуальные проблемы и значимые темы.
- *Импровизационные задания:*
  - а) пластические импровизации;
  - б) вербальные импровизации;
  - в) драматические импровизации.

**С. Контакт и общение.** Третий блок направлен на углубленный психологический анализ опыта, связанного с межличностным взаимодействием с использованием методов драматизации.

1. *Эмпатия и доверие.*
2. *Самораскрытие в общении.*
3. *Приемы общения.*

**Д. Психотерапевтические интервенции.** К этому блоку относятся методы, использующие активное вмешательство в групповой процесс на основе техник комбинации групповой и индивидуальной психотерапии, адаптированных применительно к подростковому возрасту и театрализованной форме группового процесса. Подобные техники применяются ведущими достаточно редко и только при наличии соответствующей квалификации, а также более или менее четко сформулированного запроса в группе на психотерапевтическую работу.

Особо следует отметить необходимость акцента на использовании телесно-ориентированных техник. Подростки-мигранты зачастую характеризуются высокой моторной экспрессивностью, а когда двигательное самовыражение связывается с осознанием, это дает большой терапевтический эффект. Учитывая это, мы предлагаем использовать методы телесно-ориентированной психотерапии, в задачи которой входит повышение степени осознания своего тела, осознание невербальных аспектов контакта и взаимодействия между людьми и развитие телесной сензитивности (Романенко, 1996). Также возможно использовать элементы пластика-когнитивной терапии (Никитин, 2000), направленной на развитие телесного сознания через пантомимические упражнения, коммуникативные игры и техники выразительного движения. В программу также включаются актерские телесно-ориентированные психотехники

(Березкина-Орлова, 2001), которые интегрируют различные телесные методы и включают техники снятия напряжения и произвольной релаксации.

Следует подчеркнуть, что психологический театр – уникальная форма, позволяющая интегрировать самые разные техники групповой тренинговой работы с подростками. При этом отчетливое понимание ими смысла такой деятельности («для театра») зачастую существенно повышает эффективность данных методов, позволяя добиваться высоких психологически значимых результатов при работе с подростками из различных культур.

### **Авторские техники из тренинговой театральной программы**

#### 1. *«Комфортный круг»*

(раздел «Сенсорный опыт. 1. Телесный опыт»)

Упражнение основано на идеях гештальт-терапии, акцентирующих внимание на процессе контакта. Оно служит развитию телесной чувствительности, невербальному осознанию процессов контакта. Первоначально детям объясняют, что оптимальное (комфортное для человека) расстояние между людьми при общении может быть разным. Оно зависит от культуры, личных особенностей и от характера отношений с человеком. После этого ребята пробуют в парах найти комфортное расстояние между собой и партнером.

Затем, по окончании обсуждения предварительного этапа, выбирается ребенок – ведущий упражнение. Он встает на лист бумаги, лежащий посередине помещения. Ему необходимо расставить всех участников группы по кругу вокруг себя так, чтобы ему было максимально комфортно. Для этого ведущему разрешается сходить с места, однако «расставляются» все именно относительно его базового места, обозначенного листом бумаги.

#### 2. *«Ходим, как...»*

(раздел «Драматический опыт. 1. Пантомима, (б) изображения действий»)

Наиболее важной формой данного упражнения является его выполнение в движении, основанное на изображении полярных ролей. Вся группа свободно движется по помещению. Ведущий дает команду: «Изображаем: важного начальника; беглого вора; тело из стали; тело из пластилина; спортсмена; больного». Временной промежуток между командами в среднем около минуты, количество самих команд и их возможное разнообразие не ограничено. Полезно, если дети после ряда занятий будут сами придумывать и проводить это упражнение.

#### 3. *«Учитель – ученик с разными настроениями»*

(раздел «Драматический опыт. 2. Этюды-сценки»)

Сначала дети обсуждают и придумывают, какие настроения (эмоциональные состояния) человека можно выразить интонацией. Затем их название (страх, радость, удивление и др.) ведущий записывает на заранее заготовленных карточках. Каждый участник получает одну из них.

После этого группа разбивается на пары: один – учитель, другой – ученик. Они готовят короткий этюд, заключающийся, к примеру, в следующем диалоге:

– *Учитель, поставьте мне, пожалуйста, пять!*

– *Нет, ни за что! Ты не заслужил!*

Естественно, что содержание диалога зависит от состава группы, интересов и проблем ребят и пр.

Учитель и ученик должны играть свою роль (словами, выражением лица, позой) так, чтобы отразить настроение, которое написано у ребенка на карточке.

После трех минут подготовки каждая пара демонстрирует свой этюд, затем группа обсуждает, какое настроение отражали актеры, все ли удалось, какие могут быть пожелания. Затем происходит смена ролей: учитель становится учеником и наоборот.

#### 4. «Случайный попутчик»

(раздел «Драматический опыт. 3. Ролевые драматические игры, (а) связанные с идентичностью»)

Дети узнают, что такое феномен «случайного попутчика», – это когда человек, предположим в вагоне поезда, может рассказать соседям о своей жизни то, что не рассказал бы никому из знакомых.

Выбирается (по желанию) один участник – ведущий, который придумывает себе целостный образ человека со своей жизненной историей. Все остальные – случайные попутчики.

Упражнение начинается со знакомства: ведущий представляется (представляет свой выдуманный образ), при этом может что-нибудь рассказать и о себе. Начинается свободная дискуссия, которая заканчивается по мере исчерпания темы.

Попутчикам ставится задача выискивать несоответствия в том, о чем рассказывал ведущий. Если им кажется, что рассказанного ведущим «не может быть» (не сочетается с образом, так вообще не бывает и пр.), они поднимают красную карточку. При этом любой участник группы может попросить поднявшего карточку обосновать свое мнение. У детей также имеются зеленые карточки, которые они поднимают, когда чувствуют, что рассказ исключительно убедительный, полностью соответствующий выбранному ведущим образу.

Проводящий игру фиксирует количество красных и зеленых карточек и после окончания подводит баланс.

Затем проводится обсуждение, сконцентрированное на ребенке, бывшем в роли ведущего. Могут подниматься следующие вопросы:

- С чем был связан для тебя выбор этого образа?
- Чем он тебе близок? Что бы ты хотел взять для себя из него?
- Что тебе не нравится в нем? Что тебе в нем не близко?
- Чем он похож на тебя? Чем отличается?

#### 5. Драматический комфортный круг

(раздел «Драматический опыт. 3. Ролевые драматические игры, (в) отражающие актуальные проблемы»)

Сначала, как в упражнении «Комфортный круг», ребенку-ведущему необходимо расставить всех участников группы вокруг себя так, чтобы ему было максимально комфортно.

Затем дается инструкция: «Сейчас все эти люди – твои персонажи. Представь, кому бы ты хотел что-то сказать или что-нибудь услышать от него. Это могут быть и выдуманные персонажи, и реальные».

Итак, ребенок каждому назначает роли, говорит, кем они будут, как должны стоять

(играть роль) и что говорить (фразу или предложение). Далее он определяет, будет ли он сам что-нибудь говорить и как – в форме ответа каждому или после того, как выслушает всех в кругу.

После получения инструкции начинается упражнение. Персонажи, стоящие в кругу, «озвучивают» свои роли тогда, когда на них смотрит ведущий; когда он отворачивается – замирают. Ведущий либо общается с ними, либо просто выслушивает (что решил заранее). Ребенок-ведущий сам управляет процессом и останавливает упражнение, когда посчитает нужным. Последующее обсуждение строится на тех отношениях и образах-фигурах из реальной или воображаемой жизни, которые проявились в процессе упражнения.

#### 6. *Театрализация затруднений*

(раздел «Психотерапевтические интервенции»).

Упражнение основано на идее, предложенной А. Лазарусом (*Лазарус, 2000*). В начале выбирается какая-нибудь ситуация, вызывающая (или способная вызвать) в реальной жизни затруднения, создающая проблемы. Затем вся группа решает, каким должен быть человек, чтобы успешно действовать в такой ситуации, то есть какими качествами он должен обладать.

Выбирается участник, желающий быть ведущим в упражнении. Он играет роль человека, успешно действующего в выбранной ситуации, следуя заранее обговоренному с группой пониманию (список качеств и пр.). Также ведущий самостоятельно определяет актеров, необходимых для разыгрывания затруднений, дает им инструкции.

Затем разыгрывается сама ситуация. Если наблюдатели, не участвующие в театрализации, замечают, что ведущий «вышел из роли», они останавливают упражнение и делают замечания. Театрализация заканчивается либо сама по себе (например, конфликт исчерпан), либо по сигналу ведущего.

По окончании занятия необходимо подробно обсудить все элементы упражнения, выслушать высказывания участников о своих чувствах и мыслях и оказать эмоциональную поддержку ведущему.

#### **Литература**

1. Байерс Д. Невидимые границы – открытые границы: арт-терапия и политический конфликт // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
2. Березкина-Орлова В. Актерские телесно-ориентированные психотехники // Свободное тело. – М., 2001. – С. 125–153.
3. Валента М., Полинек М. Драматерапия. – М., 2013.
4. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М., 1998.
5. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. – М., 1994.
6. Калманович Д., Ллойд Б. Портативная студия: арт-терапия и политический конфликт // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
7. Кандинский В. О духовном в искусстве. – М., 1992.
8. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1993.
9. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
10. Лебедева Н. Введение в этническую и кросскультурную психологию. – М., 1999.
11. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. – М., 1994.
12. Макарова Е. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М., 1996.
13. Мауро М. Использование арт-терапии в формировании идентичности подростка // Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.

14. Морено Дж. Театр спонтанности. – Красноярск, 1993.
15. Никитин В.Н. Энциклопедия тела. – М., 2000.
16. Никитин В.Н. Этико-культурологические аспекты телесно-ориентированной и арт-психотерапии в работе с детьми и подростками. – М., 1996.
17. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. – М., 1997.
18. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. – М., 1996.
19. Родари Дж. Грамматика фантазии. – М., 1990.
20. Романенко О. Практическая гештальт-терапия. – М., 1996.
21. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М., 1998. – Ч. 3-я.

#### **4.2.3. Социально-эмоциональное развитие школьников как основа социальной адаптации в начальной школе**

*М.А. Крашенинникова-Хайт*

Учебно-методический комплекс «Школа возможностей» для младших школьников (далее – УМК) – это программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта: умение понимать и принимать свои эмоции и эмоции других людей, строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, освоение социальной роли школьника и овладение приемами саморегуляции.

Несмотря на то что УМК не предназначен непосредственно для работы с детьми иностранных граждан, проведение занятий в поликультурном классе способно существенно улучшить процесс адаптации инокультурных детей, поскольку уровень социально-эмоционального развития ребенка прямо связан с его способностями принимать других детей, находить с ними общий язык. Высокий уровень социально-эмоционального развития учащихся является основой для построения инклюзивной образовательной среды. Особенно это важно в начальной школе – в этом возрасте проблематика межгрупповых отношений (предрассудки, ксенофобия) не стоит так остро, как у подростков, и основой принятия другого являются как раз социально-эмоциональные навыки. Таким образом, мы рекомендуем проведение УМК в классах, где обучаются дети – иностранные граждане.

В УМК входят теоретическое пособие, четыре подробных блока занятий для работы педагога в 1–4-х классах, а также дополнительные материалы: художественная литература, онлайн-курсы для родителей, набор игровых карточек и даже веб-игра, которую ребенок может пройти самостоятельно. Комплекс содержит и другие разделы: для дошкольников, младших и старших подростков, однако именно программа начальной школы способна дать дополнительный позитивный эффект при адаптации к новой культурной и социальной ситуации ребенка с миграционным опытом. Комплекс создан при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» и доступен всем заинтересованным педагогам бесплатно при регистрации на портале фонда (подробнее см. в разделе «Где научиться»).

В основе программы лежат три принципа:

- единство аффекта и интеллекта: эмоциональное и рациональное неразрывны, поэтому психическое развитие ребенка, становление его личности, социальная успешность и психологическое благополучие достигаются не только за счет интеллектуального развития, но и за счет развития эмоциональной грамотности;



- возрастная опосредованность: каждому возрасту соответствуют определенные психические процессы, и их понимание позволяет последовательно актуализировать те механизмы, которые соответствуют текущему и ближайшему развитию ребенка;
- междисциплинарность: школа и семья сотрудничают, чтобы личность ребенка развивалась в единстве его эмоциональных, познавательных и поведенческих качеств.

Чтобы разработать программу, группа ученых из Института психологии РАН под руководством доктора наук, профессора Е.А. Сергиенко синтезировала зарубежные теории (теорию эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо и теорию модели психического – The Theory of Mind) с российскими подходами к социализации и развитию эмоциональной компетентности ребенка (с культурно-историческим подходом Л.С. Выготского, теорией деятельности, субъектным подходом). На основе теоретических разработок группа психологов-практиков (А.В. Макарчук, Е.В. Горина, Н.Е. Рычка, О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.А. Дворецкая и др.) создала методическое пособие по развитию эмоционального интеллекта, в которое входят:

- подробно прописанные сценарии школьных занятий,
- планы тематических встреч с родителями,
- сценарии совместных детско-родительских мероприятий,
- инструменты для оценки эффективности работы по программе,
- иллюстрированная рабочая тетрадь для участников,
- материалы для родителей: семейные задания (продолжение рабочей тетради) и онлайн-курс,
- игровой комплект «Палитра эмоций» (карточки, которые можно распечатать, и варианты игр с ними),
- подборка художественных текстов и мультфильмов, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта, а также вопросы и игры к ним,
- веб-игра «Город эмоций», в которую ребенок может играть самостоятельно или при содействии взрослого.

УМК разработан для современной российской школы, а значит, предполагает применение в мультикультурном контексте. Авторы утверждают, что в основе работы по УМК лежит понимание базовых эмоций, которые похожим образом выражаются представителями разных культур (Eckman, 1999). Результаты более поздних исследований (Ekermans, 2009; Jack et al., 2012) показывают, что эмоции скорее можно считать культурно обусловленными, а значит, не универсальными. Это фокусирует занятия УМК на распознавании физиологического проявления эмоций в конкретной культуре – принимающей культуре большинства, а также на понимании каждым участником нюансов собственных эмоций и на формировании ценностей взаимопонимания и уважения, необходимых в полиэтничной среде.

Занятия включают в себя игровые элементы и работу с иллюстрациями, доступные участникам с разным уровнем владения русским языком, а необходимость называть эмоции, говорить о них и выполнять групповые задания позволяет совершенствовать коммуникативные навыки в том числе и с лингвистической стороны. Еще один из эффектов занятий по УМК для детей с опытом миграции, а именно развитие социального интеллекта, предполагает облегченную адаптацию к нормам и правилам нового культурно-языкового сообщества, умение соотносить их со своим поведением и выстраивать социальные связи, ускоряющие интеграцию в принимающую культуру.

## ***Сильные стороны практики***

### *Доступность*

Школе и семьям не придется закупать книги и пособия: материалы УМК находятся в бесплатном доступе для всех желающих, необходима только регистрация на сайте. Удобная система навигации по разделам помогает ориентироваться в материалах, а любой план занятия, дополнительные материалы и презентации можно скачивать, чтобы использовать на уроке. Занятия адаптируются к стандартному канцелярскому минимуму и, как правило, не требуют дополнительных технических приспособлений. Рабочие тетради для учеников можно распечатать и выдать на дом: так у всех участников, вне зависимости от материальных возможностей, будет шанс выполнять задания и участвовать в занятиях наравне со всеми.

### *Системность*

Распознавание и называние эмоций (своих и чужих), умение проявлять их социально-конструктивным способом и договариваться с окружающими – это навыки, которые формируются при постоянной практике, входят для ребенка в привычку. УМК построен так, чтобы последовательно и комплексно развивать социальный и эмоциональный интеллект в школе и дома. Педагог получает подробно прописанные сценарии занятий для каждого года начальной школы (1–2-й класс – раз в неделю, 3–4-й класс – раз в две недели на протяжении всего учебного года) и индивидуальную рабочую тетрадь ребенка, с помощью которой тот больше узнает о своих эмоциях и чувствах.

Регулярность занятий не превращает педагога в «заложенника» программы: ориентируясь на темп класса, он может предлагать только основные или добавлять дополнительные активности, отмеченные в методических планах специальными значками, и комбинировать инструменты, подбирая их под потребности учеников.

Также в УМК существует возможность подключать родителей к участию в программе с помощью несложных и увлекательных совместных заданий и мероприятий. Семьям с опытом миграции (не только детям, но и взрослым) это может помочь интегрироваться в культуру принимающего сообщества.

### *Формирование психологического благополучия*

Занятия УМК направлены на развитие личностного потенциала ребенка, его способности к пониманию себя, к самоорганизации и саморегуляции, что дает неоспоримые преимущества во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, усвоении социальных норм и правил, активной самореализации в обществе<sup>1</sup>. Внимание к собственным эмоциям и умение регулировать их проявления отвечают сразу нескольким шкалам психологического благополучия согласно опроснику К. Рифф: автономности (умение регулировать свои поступки, опираясь на собственные критерии), компетентности (умение справляться с ежедневными жизненными задачами), позитивных отношений и самопринятия (Жуковская, Трошихина, 2011). Социальная и эмоциональная компетентность помогает ребенку удовлетворять потребность в принятии, формировать устойчивые связи со сверстниками и быть включенным в сообщество. В дополнение к этому, занятия по УМК легитимизируют понимание и проявление эмоций, из-за чего создается благоприятная, ненасильственная образовательная сре-

<sup>1</sup> Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3?program=2#heading-6>.

да. Все это повышает субъективное благополучие ребенка и уровень его удовлетворенности жизнью в различных сферах (и учебной, и социальной), что соответствует одной из целей программы психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан.

### *Среда для социализации*

УМК нацелен на развитие личности каждого ребенка, однако большинство активностей программы предлагают встречу с социальной ситуацией: размышлением над примерами до взаимодействия в парах и группах. Ребенок, ставший участником занятий, попадает в ситуацию, где его навыки общения, эмпатии и эмоциональной саморегуляции становятся прикладными: выполняя задания, необходимо общаться и договариваться. Эффективная совместная деятельность становится одновременно целью и средством интеграции ребенка в сообщество сверстников, что приобретает дополнительную важность для участников с миграционным опытом.

Интерактивные встречи с родителями, которые предполагает программа, тоже значимы для интеграции семей с опытом миграции в принимающую культуру и конкретно в школьное сообщество: родители получают шанс познакомиться и повзаимодействовать на личностном уровне, установить новые связи и, возможно, получить поддержку или оказать ее друг другу.

### ***Требования к проведению занятий***

#### *Квалификация педагога*

Проводить занятия по УМК может как педагог высшей или первой квалификационной категории, так и учитель, аттестованный на соответствие занимаемой должности, и даже молодой специалист. Предполагается, что ведущий программы обладает базовыми компетенциями в области психологии, взаимодействует с детьми в диалоговом формате, готов слушать участников и позволять их эмоциям проявляться (при необходимости переводя в более безопасное русло).

Для любого педагога, работающего в начальной школе, и особенно для того, кто ведет занятия по социально-эмоциональному развитию, важно быть безопасным взрослым, то есть:

- поддерживать правила класса (в том числе правила этичной коммуникации и ненасильственного общения) и придерживаться их самому,
- давать участникам поддержку и проявлять эмпатию,
- использовать Я-сообщения и безоценочные суждения,
- вести себя последовательно,
- модерировать групповую работу и обеспечивать профилактику конфликтов,
- брать на себя ответственность за происходящее на занятиях.

Социально-эмоциональное развитие в программе плотно связано с личностью педагога: обучение в том числе происходит через наблюдение за ролевой моделью взрослого. Поэтому предполагается, что ведущий обладает развитым эмоциональным интеллектом: владеет эмпатией, понимает собственные эмоции, умеет конструктивно их выражать.

#### *Системная работа*

Чтобы воспользоваться преимуществами, заложенными в УМК, необходимо поддерживать системность. Для этого необходимы:

- постоянный взрослый, который знает особенности класса и взаимодействует с детьми на протяжении учебного года или всей начальной школы;
- регулярное проведение занятий в соответствии с методическим планом: 33 занятия в первый год начальной школы, 34 – во второй, по 17 – в третий и четвертый. Это значит: сначала по одному занятию в неделю, а затем в две недели, на классных часах;
- привычное помещение и стабильное время – необходимо, чтобы каждый ребенок чувствовал себя уверенно и комфортно, а одним из условий этого является предсказуемость происходящего;
- интеграция принятых на занятиях ценностей и правил взаимодействия детей и педагога, освоенных приемов и техник в повседневное общение и в образовательный процесс – тогда эффективность программы будет выше, результаты устойчивее, а атмосфера школьной жизни будет ненавязчиво меняться в лучшую сторону<sup>1</sup>;
- регулярное сотрудничество с родителями — чтобы у ребенка была возможность применять социально-эмоциональные навыки не только в школе, но и дома.

### *Материалы для занятий*

Методическое пособие для педагога (можно скачивать или смотреть на сайте).

Рабочая тетрадь для каждого ученика (можно распечатывать к каждому занятию необходимые листы и предлагать участникам собирать их в папку).

Канцелярские принадлежности (ручки, цветные карандаши, клей-карандаши, гуашь, листы А3 и т. д., подробно указано в описании каждого урока).

Дополнительные материалы (презентации для встреч с родителями, сценарии совместных семейных активностей, карточки игрового пособия – можно скачать на сайте и распечатать, если необходимо).

### ***Как работать по УМК***

Пользоваться методическим пособием, в котором все прописано максимально подробно. Ниже (см. след. стр.) пример занятия первого года работы по программе.

Рабочая тетрадь для учеников и рекомендации для родителей скачиваются и распечатываются отдельно. Детям можно выдать нужные листы прямо на занятии, а родителям передавать их «Рабочую тетрадь» по частям на встречах.

В программе очень важно соучастие родителей, поэтому перед началом работы рекомендуется организовать для них встречу, а в процессе реализации программы понадобятся еще несколько. Сценарии для интерактивных встреч с родителями также детально прописаны и доступны. С их помощью взрослые смогут немного побыть детьми и расслабиться, а также почувствовать важность своего участия в программе.

### ***Где научиться.***

1. Чтобы получить доступ ко всем материалам УМК, нужно зарегистрироваться на портале <https://teacher.vbudushee.ru/>. Для этого надо перейти по ссылке, нажать в правом верхнем углу кнопку «Войти в систему» и выбрать вариант «Регистрация». Заполнить все поля во всплывшем окне (ваши имя и фамилию, электронную почту, населенный пункт, образовательную организацию, в которой работаете, и сами придумайте пароль). После этого нажать кнопку «Зарегистрироваться». С телефона все тоже работает.

<sup>1</sup> Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3#heading-6>.

**ЗАНЯТИЕ 6**

**ПОЧЕМУ И КАК МЫ ЗЛИМСЯ**  
ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ  
ВЫРАЖЕНИЯ ЗЛОСТИ

**Цель занятия**

Способствовать пониманию детьми причин возникновения злости; развивать умение распознавать невербальные проявления злости.

**Планируемые результаты**

- Ребенок понимает и может приводить примеры причин злости;
- может определять эмоцию «злость» по мимическим и пантомимическим проявлениям;
- знает собственные проявления злости.

**Оборудование**

Карточки с фотографиями эмоций из игрового комплекта «Палитра эмоций» (6 карточек для одной пары детей); 3 разные карточки с изображением злости и 3 карточки с другими эмоциями).

**ПЛАН ЗАНЯТИЯ**

№ п/п	Продолжительность занятия	Задачи/материалы	Задачи
1	2	Мое настроение Экспресс-самодиагностика Работа в тетради	Способствовать развитию умения ребенка анализировать свое эмоциональное состояние в настоящий момент времени и описывать его
2		Лучшее задание Работа в тетради	Анализировать причины проявления злости Способствовать созданию детьми их собственных предположений
3		Овлади... Выделение в тему занятия	Способствовать расширению представлений о причинах злости
5		Ложные для злости; Фронтальная работа	Обсудить с детьми, какие ситуации вызывают злость у них самих и у других людей Сравнить причины возникновения злости у себя и у одноклассника
12		Как бороться со злостью? Фронтальная анимация; Работа в тетради (задание 1)	Способствовать изучению мимических, пантомимических злости
8		Где живет злость? Работа в тетради (задание 2); Работа в группах	Способствовать самонаблюдению детей через артистические пантомимические проявления злости
3		Историями, рассказанными Технология самоорганизации	Познакомить с одним из способов самоорганизации: прищипывание носика и напряжение мышц
8		Собери эмоцию! Работа в тетради (задание 3)	Расширить эмоциональный словарь
9		Зачем в Сети? Анимация; Семейное задание; Работа в тетради (задание 4)	Способствовать развитию умения выражать эмоции через пантомиму

**ХОД ЗАНЯТИЯ**



**1. Экспресс-самодиагностика «Мое настроение»**



**2. Лучшее задание**



**3. Ознакадь...**

Педагог читает историю и предлагает детям догадаться, на поводу какой эмоции в Сету души они отправятся сегодня.

**Ознакадь Вера и Петя** пришли из школы, возмущенно ступая — Он не может быть самым красивым! — толкала Вера. — Он все только разрушает!  
— Зато твой только бегает туда-сюда! Ну и что, что быстрее всех! Зато он не может дон дождаться!  
И Вера, и Петя — выжидали чужих.

— О чем ты так спорит? — выжидала мама.  
— О том, кто из супергероев круче, — ответила Вера. — Вот Петя считает, что тот, кто самый злой, — самый классный, а не согласна.  
— А зачем супергероев злить? — спросила мама.  
— Чтобы всех врагов победить! — гордо сказал Петя.

— Хм... — задумалась мама. — Победить — это, конечно, хорошо.  
Вера подумала: «Ах, так! — и смала кулаки.  
— А ты не забудь, что ты сказал: мы уведем злость, но делать, давай, не станем и покрут будут только друзья? На них тоже злость?»

Петя задумался.  
— Ну, можно уметь злиться в меру, чтобы друзья не превратились во врагов? — спросил он на кончике.  
Но мама уже ушла на кухню готовить ужин и ничего не ответила.

— Ой! — вдруг сказала мама.  
— Что с тобой? — спросил Петя.  
— А! — А! — А! — А!

— Мне кажется, я знаю, кто самые крутые супергерои!  
— Кто?  
— Мы с тобой!  
— Это почему?  
— Увидели Петя, но идея ему понравилась.

— А почему, что ты сказал: мы уведем злость, но в меру. У нас и друзей есть, и победить мы умеем.

**Вопросы для обсуждения**

- Почему Петя считал, что супергерой — это тот, кто умеет злиться, но в меру?
- Зачем нужно уметь злиться?
- Почему нужно делать это в меру?

**4. Причины для злости**

Педагог просит тех детей, которые злились хоть раз в жизни, рассказать, почему.  
Он предлагает детям покрутить много палочек злости, зук, и поочередно сделать вывод, что эмоция злость знакома каждому человеку.

Педагог просит детей назвать, что вызывает злость у них самих. Когда желаемое высматривается, педагог предлагает детям подумать, что заставляет злиться других людей, негражданин мамы.

**Вопросы для обсуждения**

- Почему злость — это эмоция, которую можно уметь злиться?
- Существуют ли ситуации, которые вызывают злость у всех или у большинства людей?



2. Изучите сайт, там много материалов и удобная навигация. Вы можете читать прямо на сайте или скачивать то, что нужно, на свой компьютер или телефон. Выше описана программа для 1–4-х классов, но, если вам нужны другие, они там тоже есть. Вам пригодится:

[теоретическое пособие](#) – в нем описаны психологические исследования того, как развивается эмоциональный и социальный интеллект в разном возрасте;

[концепция УМК](#) — из нее можно понять логику построения программы, узнать подробнее, как использовать методички и рабочую тетрадь, как взаимодействовать с детьми и родителями на разных этапах проведения занятий, а также по каким критериям оценивать эффективность программы;

[методическое пособие](#) — главный материал, в котором детально прописаны все занятия программы с темами, задачами, логикой, детальным таймингом, подробными инструкциями, вопросами для рефлексии и подсказками для родителей, как выполнить с ребенком семейное задание. Внизу общей страницы с программой есть ссылки на материалы для интерактивных встреч с родителями (с готовыми презентациями!), а после каждого занятия вы найдете ссылки на рабочую тетрадь для ребенка и материалы для родителей;

[игровой комплект «Палитра эмоций»](#) — игры и карточки к ним.

3. Если вы уже поняли, что хотите работать по программе, но уверенности пока не хватает, **пройдите бесплатные обучающие видеокурсы:**

о том, как [развить эмоциональный интеллект](#);

о том, как [проводить занятия по УМК](#).

Для этого нужно зайти на портал <https://edutoria.ru>, в правом верхнем углу нажать кнопку «Зарегистрироваться», ввести свой адрес электронной почты и самостоятельно придумать пароль, а затем снова нажать «Зарегистрироваться». После этого просмотр курсов станет доступен: переходите по ссылкам выше или ищите их вручную по запросу «УМК».

4. Предложите родителям своих учеников пройти [интерактивный онлайн-курс](#), созданный специально для них, а детям — поиграть в [веб-игру](#) об эмоциях.

5. Почитайте материалы дружественного проекта – [Благотворительного фонда «Шалаш»](#), который работает с трудным поведением. Их статьи написаны просто и наглядно. Они помогают лучше понять детей, которым трудно на занятиях (в том числе детей с опытом миграции), подсказывают, зачем и как обеспечивать безопасное пространство, быть безопасным взрослым и создавать поддерживающую коммуникацию. Это пригодится не только на занятиях по УМК, но и в любой работе с детьми с миграционным опытом и не только.

### ***Доказательность практики<sup>1</sup>***

*Регламентированность.* Процедуры работы по УМК, вплоть до четких инструкций к заданиям, закреплены в методическом пособии и одинаковы для всех педагогов. Соблюдение этих процедур способствует эффективности реализации программы. Для специалистов, реализующих практику, существуют теоретические материалы и подготовительные онлайн-курсы с тестированием в конце каждого блока, благодаря которым обеспечивается качество работы по программе. Профилактика в области возможного

<sup>1</sup> Согласно Стандарту доказательности социальных практик в сфере детства (версия 2.1 от 23 ноября 2018 г.) <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/Standart-dokazatelnosti-praktik.pdf>.

негативного влияния и рисков реализуется за счет бланков педагогической оценки эффективности программы для учеников по блокам, родительской оценки, независимой от мнения педагога, и наглядности процесса в рабочей тетради каждого ученика.

*Обоснованность.* Практика убедительно демонстрирует причинно-следственную связь между занятиями по УМК и социально-эмоциональным развитием детей, научно и практически обоснована, отвечает запросам школы и семьи. Подробнее об этом – в Пояснительной записке<sup>1</sup> к программе:

«В мире, где нет универсальных методов преодоления трудностей, где традиционные формы социальной интеграции уже не всегда успешны, все большее значение приобретает развитие личностного потенциала ребенка, его способности к пониманию себя, к самоорганизации и саморегуляции, что дает неоспоримые преимущества во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, усвоении социальных норм и правил, активной самореализации в обществе. Таким образом, особенно актуальной становится задача организации учебного процесса, включающего в себя социально-эмоциональное развитие. Решать эту задачу можно двумя путями:

- 1) Перестраивая среду, то есть саму школьную жизнь, создавая такие условия обучения, при которых эмоциональный мир, опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми обладают ценностью и заслуживают внимания независимо от достигнутого результата, где все это становится предметом рефлексии и органично включается в учебный процесс.
- 2) Организуя с детьми специальные занятия, в ходе которых социально-эмоциональное развитие становится педагогической задачей. В этом случае необходимо создание особой программы, работа по которой будет проводиться в отдельное, специально выделенное для этого время. Стоит отметить, что эффективность подобной программы будет выше, а ее результаты устойчивее, если принятые на занятиях ценности и правила взаимодействия между детьми и педагогом, освоенные приемы и техники будут переноситься в повседневное общение, интегрироваться в образовательный процесс.

Программа, разработанная при участии Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», отвечает запросам времени. Она позволяет целенаправленно обучать детей внимательному и уважительному отношению к эмоциям, саморегуляции, взаимопониманию, использованию эмоций при выстраивании взаимодействия. Результаты обучения переносятся и в школьную среду в целом, изменяя в лучшую сторону не только отношения детей со сверстниками и взрослыми, но и всю атмосферу школьной жизни. Программа, с одной стороны, адаптирована к процессу обучения в школе, а с другой – она чувствительна к образовательной среде и незаметно изменяет ее, оказывая положительное влияние на детей, родителей, педагогов.

В апробации программы, стартовавшей в 2017 г., приняли участие около 200 педагогов из 13 школ Москвы и Тюмени. Среди результатов проведенного исследования педагоги отмечали развитие у детей способности распознавать свои эмоции и эмоции других людей, регулировать собственные эмоции, эффективно вести себя в конфликтных ситуациях, отслеживать причинно-следственные связи при анализе эмоций и поведения и др. Формирование и развитие этих навыков у детей положительно повлияло на успешность их обучения в школе.

<sup>1</sup> Пояснительная записка к УМК «Школа возможностей» <https://teacher.vbudushee.ru/module/3#heading-6>



С опорой на научную основу и результаты апробации программы была разработана ее модифицированная версия, обогащенная педагогическими техниками и дополнительными поддерживающими инструментами работы с детьми. Программа соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту.

Методики прошли психолого-педагогическую экспертизу Российской академии образования (РАО) и рекомендованы к интеграции в систему дошкольного и общего образования».

*Результативность данных.* Отдельные исследования эффективности занятий по УМК для детей с опытом миграции не проводились, однако в мировом научном сообществе существуют разные оттенки мнений о том, как занятия по развитию эмоционального интеллекта влияют на культурную адаптацию. Исследователи предполагают, что обучение методам эмоциональной регуляции может быть полезным и необходимым, чтобы преодолевать социальные препятствия при вхождении в новую культуру (Рефа-Асуиña В., Pisonero, 2017). Излишнее внимание к эмоциям и чувствам может спровоцировать усиление дистресса, возникающего вследствие миграции (Jamieson et al., 2013), однако обучение тому, как регулировать эмоции и справляться с негативными переживаниями, в итоге влияет на более успешную адаптацию к новым культурным реалиям (Larsen, Prizmic, 2008). Психологические последствия миграционного стресса и работы с эмоциональным благополучием имеют отложенный эффект и могут проявляться спустя год и более после переезда (González-Castro et al., 2020), что приводит к выводу об эффективности продолжительной и системной работы с детьми с миграционным опытом в области социально-эмоционального развития.

## Литература

*Рекомендации от создателей УМК «Школа возможностей»*

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 28 с.
2. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 36 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование – М.: Просвещение, 1968. – 398 с.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях: историко-психологическое исследование: собр. соч. в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с.
5. Гендерная психология и педагогика / Под общ. ред. О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2018. – 40 с.
6. Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций / Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М.: Педагогика, 1981. – 330 с.
7. Изотова Е.И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. – М.: МПГУ, 2014. – 236 с.
8. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика // Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 50 с.
9. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы // Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
10. Марцинковская Т.Д. Психология развития // Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 528 с.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

12. Прихожан А.М. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 528 с.
13. Сергиенко Е.А. Модель психического в онтогенезе человека // Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева, О.А. Прусакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 416 с.
14. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 89 с.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 331 с.
16. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.

*Источники, использованные в тексте*

17. Ekermans, G. Emotional Intelligence Across Cultures: Theoretical and Methodological Considerations. // The Springer Series on Human Exceptionality. – 2009. – pp. 259–290. DOI:10.1007/978-0-387-88370-0\_14.
18. Ekman P. Basic Emotions. – [Текст: электронный] // Dalgleish T, Power M.J. / (Eds.) Handbook of Cognition and Emotion. Chichester. – 1999. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>.
19. González-Castro J.L. The Role of Emotional Intelligence and Sociocultural Adjustment on Migrants' Self-reported Mental Well-Being in Spain: A 14 Month Follow-Up Study. // J.L. González-Castro, S. Ubillos Landa, A. Puente Martínez, M. Vera Perea / Int J Environ Res Public Health. – 2020. – 13. – 17.– 15 p. DOI: 10.3390/ijerph17041206. PMID: 32069983; PMCID: PMC7068327.
20. Jack R.E. Facial expressions of emotion are not culturally universal. // R.E. Jack, O.G.B. Garrod, H. Yu, R. Caldara, P.G. Schyns / Edited by James L. McClelland, Stanford University, Stanford, CA. – 2012. – 109 (19) – pp. 7241–7244. DOI: 10.1073/pnas.1200155109.
21. Jamieson J.P. Improving acute stress responses: The power of reappraisal // J.P. Jamieson, W.B. Mendes, M.K. Nock / Current Directions in Psychological Science. – 2013. – Т. 22. – № 1. – p. 51–56. DOI: 10.1177/0963721412461500.
22. Larsen R.J. Regulation of emotional well-being: Overcoming the hedonic treadmill. // R.J. Larsen, Z. Prizmic / In: Eid M., Larsen R.J., editors. The Science of Subjective Well-Being. NY, USA. – 2008. – pp. 258–289.
23. Peña-Acuña B. Ethnography and emotions: cultural intelligence applied to motherhood migration process // B. Peña-Acuña, C. G. Pisonero / Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Т. 237. – pp. 446–451.
24. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – с. 82–93.
25. Сергиенко Е.А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы // Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова и др. / М.: Дрофа, 2019. – 248 с.: илл. – (Российский учебник) ISBN 978-5-358-23199-3.

### **4.3. Методы воспитательной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом**

#### **4.3.1. Организация внутришкольного наставничества по отношению к детям иностранных граждан**

*М.А. Крашенникова-Хайт*

Наставничество – это педагогическая технология социальной интеграции детей иностранных граждан в непривычную языковую и культурную среду через взаимодействие со старшим и/или более опытным человеком, принадлежащим к этой среде. Ребенок с миграционным опытом включается в деятельность, сопровождаемую наставником, который общается с ним, вводит в правила культуры/языка, помогает преодолевать сложные ситуации.

Наставничество в школе может реализовываться в следующих формах:

- «ученик – ученик» – когда наставник и наставляемый обучаются в одной образовательной организации, причем наставник, который учится на несколько классов старше, демонстрирует образовательные успехи («отличник»), обладает развитыми коммуникативными навыками и способностью оказывать психоэмоциональную поддержку («лидер»), а в некоторых случаях готов взаимодействовать в логике «равный равному», то есть обмениваться навыками с наставляемым;
- «студент – ученик» – когда наставник обучается на следующей ступени образования (то есть не сильно отличается от наставляемого по возрасту, но уже выбрал траекторию развития) и помогает наставляемому не только интегрироваться в культуру, но и сориентироваться в сфере будущих профессий, обнаружить свои интересы и реализовать совместный проект;
- «профессионал – ученик» – когда взрослый (например, выпускник школы, неравнодушный к ее деятельности и входящий в сообщество выпускников, или педагог, проводящий дополнительные занятия по интересам: театральные, технологические, языковые и др.) помогает наставляемому осознать и проявить свой личностный и, возможно, профессиональный потенциал, а также становится ролевой моделью в области ценностного самоопределения (Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях, 2016).

Также наставничество может осуществляться в индивидуальной, групповой и командной форме. В первом случае к наставляемому «прикрепляется» более старший и адаптированный ученик или студент, и взаимодействие происходит лично. Во втором случае один наставник проводит встречи для группы, состоящей максимум из четырех человек, и наставляемые общаются как с наставником, так и друг с другом.

О конкретной истории создания практики наставничества, или менторства, говорить сложно, поскольку она берет начало еще в мифологии Древней Греции: Ментором звали друга дома Одиссея, в облике которого являлась богиня мудрости Афина, наставлявшая Телемаха (Кондрашов, 2005). В Средние века в первых британских университетах возникло тьюторство — сопровождение самообразования (Медведева, 2014). Наставничество как практика развивалось и в гуманитарном образовании, и при организации труда (институт подмастерий), и продолжает развиваться до сих пор, включая в себя не только сопровождение обучения, но и психологическую поддержку, содействие развитию личности и культурной интеграции.

## **Сильные стороны практики**

### ▪ *Социальная адаптация и психологическая безопасность*

Одной из целей практики является формирование у детей с миграционным опытом навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Наставничество предполагает регулярный контакт ребенка с эмпатичным собеседником, помогающим сориентироваться в незнакомом сообществе. Многие типичные школьные ситуации характеризуются наличием внешней оценки (взаимодействии с педагогами) или столкновением интересов (общение со сверстниками), что вызывает сложности в адаптации. Наставник не оценивает подопечного и не взаимодействует с ним из формальной позиции, что делает общение относительно безопасным для ребенка. При этом наставник хорошо представляет социальную среду, в которой находится его подопечный, и может помочь ему сформировать и испытать действенные стратегии взаимодействия с соучениками и взрослыми.

### ▪ *Культурная адаптация и интеграция*

Еще одной целью практики является обеспечение объективной и субъективной включенности детей иностранных граждан в школьное сообщество. Для этого необходимо владение общим языком и усвоение норм и правил коммуникации, что происходит как при индивидуальном взаимодействии наставляемого с наставником, так и при участии детей с миграционным опытом в групповых активностях, не связанных с усвоением образовательного материала. В общении, построенном на общем интересе и создающем благоприятную атмосферу, наставник становится ролевой моделью и передает наставляемому культурные образцы поведения, которые усваиваются через наблюдение и повторение. В свою очередь, наставляемый чувствует себя достаточно безопасно, чтобы демонстрировать связь со своей культурой и отмечать сходства и различия, что содействует выбору интеграции как предпочитаемой стратегии аккультурации.

### ▪ *Широкий выбор инструментов работы*

Наставничество может сопровождать любую деятельность: совместное выполнение домашних заданий, общение в языковом клубе, спортивные или иные тренировки, прогулки по городу и др. Выбор темы взаимодействия может зависеть от того, что умеет наставник, что предпочитает делать наставляемый или что предлагает педагог в рамках конкретно поставленной цели программы наставничества. Это обеспечивает гибкую применимость практики в различных условиях. Возможность реализации групповых форматов наставничества предполагает одновременную работу с несколькими детьми с миграционным опытом, что может компенсировать дефицит наставников, а для наставляемых повысить комфорт и безопасность среды (Netter, 2002).

### ▪ *Личностное развитие всех участников*

В безоценочной и поддерживающей системе наставничества наставляемый может проявлять себя и делиться своими ценностями, в том числе культурными, участвовать в выборе активности, предлагать свои идеи – то есть проявлять субъектную позицию. Активность наставляемого способствует его личностному росту и улучшению психологического благополучия (Schmidt, 2006). Практика также имеет преимущества для наставников, которые на практике учатся применять эмпатию, быть открытыми, предоставлять поддержку, не впадая в патернализм и колониальность, а также проявлять межкультурную чувствительность (Prieto-Flores, 2016).

▪ *Формирование сообщества*

Практика нацелена на формирование школьного сообщества, готового к межкультурному взаимодействию. Такое сообщество возникает в первую очередь благодаря передаче самим обучающимся ответственности за активное участие в жизни школы и выбор своей траектории развития. Школьное сообщество предполагает активное сотрудничество и интерес обучающихся друг к другу, оно предлагает детям с миграционным опытом еще одну идентичность, не обусловленную культурными различиями (Формы наставничества, 2019).

**Требования к проведению**

▪ *Квалификация наставника*

Наставник – это:

- поддерживающий друг и советчик;
- фасилитатор, гид, коуч и ролевая модель;
- человек, которому можно доверить заботу и обучение;
- человек, обладающий знаниями или экспертизой в том, как поддержать интерес и развить навыки, необходимые для жизни;
- тот, кто готов делиться знаниями, не ожидая взаимности или вознаграждения;
- тот, кто готов добровольно и стабильно поддерживать другого, а также развивать определенные личностные навыки;
- человек, открытый к творческому решению проблем своих подопечных, готовый принимать решения и уверенный в том, что новые задачи предоставляют новые возможности;
- тот, кто может установить прочную связь со своим подопечным и использовать ее как катализатор позитивных изменений и личностного развития.

Потенциально хороший наставник проявляет уважение, умеет слушать, сопереживать и заботиться, с принятием относится к любым решениям наставляемого, может быть гибким и открытым, умеет создавать атмосферу доверия и сохранять конфиденциальность, берет на себя ответственность, проявляются творчески, реалистически относится к миру, спокоен и уравновешен (Mentoring Methodological Framework for MINT Project, 2021). Также он понимает (или готов узнать) культурные особенности ребенка и семьи, с которой работает, и потенциальные сложности, с которыми могут сталкиваться люди в процессе миграции (Oberoi, 2016).

▪ *Отношения наставника и подопечного*

Наставник не является:

- родителем и не претендует на эту роль, даже если ситуация дома у ребенка вызывает такой запрос;
- всезнайкой — доверие ребенка легко потерять, если дать неверный совет;
- профессиональным педагогом или психологом и не может их заменить, хотя и может предложить помощь по запросу подопечного;
- спонсором, это осложняет взаимодействие с семьей;
- спасителем, его задача – не нарушить баланс власти, а помочь ребенку получить поддержку и адаптироваться самостоятельно.

Если наставником становится педагог, у него не должно быть таких отношений с ребенком, которые характеризуются влиянием и властью. Он не может оценивать ребенка в школе, смешивать ролевые позиции (например, классного руководителя или

учителя-предметника – и наставника). Наставником может быть ведущий дополнительного кружка или клуба по интересам.

▪ *Количество человек*

- Индивидуальное наставничество предполагает, что один наставник курирует одного ребенка/подростка. Они встречаются минимум по четыре часа в месяц на протяжении года. Наставляемые изначально знают, на какую продолжительность отношений они могут рассчитывать, чтобы избежать завышенных ожиданий.
- Групповое наставничество подразумевает работу одного наставника максимум с четырьмя людьми, чтобы удавалось уделять внимание каждому и чтобы наставляемые могли комфортно взаимодействовать между собой (Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях, 2016).
- Важнее сосредоточиться на качестве отношений, чем на количестве пар «наставник – наставляемый» и объеме программы (Prieto-Flores, 2022).

▪ *Интеграция в школьную жизнь*

- Наставничество сосредоточено на неформальном, неоцениваемом общении между наставником и подопечным, поэтому реализуется в факультативном формате. Отношения наставничества не оцениваются педагогами школы и не позиционируются как причина или следствие образовательной (не)успешности любого из участников. Групповое наставничество может включать не только детей или подростков с миграционным опытом, но и тех, кто входит в отношения наставничества по иным причинам: это исключает сегрегацию по какому-либо признаку и формирует ценность разнообразия.

▪ *Постоянство*

Эффективные отношения наставничества должны быть прочными, последовательными и длиться не менее года (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016).

### **Как организовать наставничество**

Определить, кому нужен наставник, и сформировать список их потребностей – по данным наблюдения, личной беседы, опроса.

Сформировать базу наставников – взрослых, студентов и старшеклассников, которые соответствуют указанным выше критериям.

Обучить наставников необходимым коммуникативным и другим мягким навыкам. Уровень профессиональной компетентности при этом значения не имеет.

Сформировать наставнические пары или группы – для этого можно провести специальное мероприятие.

Выбрать две или три конкретные цели, на которых наставники могут сосредоточиться (например, овладение языком или знакомство с городом). Предложить наставникам ряд простых активностей, которые можно проводить с подопечным, задать им стабильный характер и понятные правила, но не вмешиваться в отношения в наставнической паре/группе.

Выстроить систему обратной связи: например, предложить наставникам и наставляемым после каждой встречи заполнять онлайн-дневник.

Быть готовым самостоятельно или с помощью коллег отвечать на вопросы наставников, если они возникают.

Завершить программу наставничества, когда достигнута ее цель или исчерпан срок. Провести финальное мероприятие для всех участников программы.

Тиражировать наставническую практику внутри школы: опубликовать материал о результатах, зафиксировать в базе успешные кейсы – разумеется, на условиях анонимности участников и при соблюдении всех правил журналистской этики. В дальнейшем предложить большему количеству участников присоединиться к программе.

Подробнее – в [Памятке куратора наставнической программы](#).

### **Где научиться**

- Ознакомиться с разработками «Рыбаков-Фонда»:
  - прочитайте [практическое пособие](#) (Наставничество в системе образования России, 2016),
  - изучить вебинары и текстовые материалы на сайте Национального ресурсного центра наставничества «Ментори» <https://mentori.ru/> в подразделе «Нацпроект “Образование”».
- Ознакомиться с зарубежными методическими пособиями (на английском языке, см. список в Приложении) по организации системы наставничества и выбрать из них то, что применимо и актуально именно для вас.

### **Примеры наставничества в работе с детьми/подростками с опытом миграции**

Хотя наставничество является широко известным педагогическим инструментом, осуществление этой практики при работе с детьми с миграционным опытом характеризуется определенными особенностями.

Например, специфика наставнической работы с детьми с миграционным опытом отмечается в американском методическом пособии от Национального ресурсного центра по наставничеству из Бостона (MENTOR, 2011). Там перечисляются нюансы, выявленные в действующих проектах по наставничеству:

- Работа с детьми из семей мигрантов требует большого сочувствия и заботы. Важно, чтобы координатор программы имел возможность на самом деле узнать об опыте, надеждах и проблемах, с которыми сталкивается каждый ребенок с миграционным опытом. Кроме того, многие молодые люди, могут иметь дело с потерей – своей родины, семьи или друзей. Наличие этих особенностей создает особые требования к инклюзивности, приветливости и отзывчивости конкретных наставников и программы в целом.
- Необходимо поощрять и поддерживать детей в сохранении культурных, религиозных и семейных ценностей страны их происхождения, одновременно помогая им адаптироваться к местной культуре.
- Важно давать детям возможность выступать в качестве лидеров и представителей своей культуры и языка.
- Стоит поддерживать академические успехи детей, поощряя их стремление учиться и обращаться за помощью в случае необходимости.
- Важно собрать информацию об организациях – «культурных посредниках», занимающихся проблемами семей с миграционным опытом, и наладить связи с ними.
- Не стоит закрывать глаза на запрос от самих детей с миграционным опытом. Важно собрать информацию об их потребностях и использовать ее при разработке программы.



- Если это возможно, состав команды наставников должен быть мультикультурным и многоязычным. Если нет, стоит регулярно проводить соответствующие тренинги по культурному разнообразию и налаживать связи с организациями – «культурными посредниками».

Хороший пример практической реализации наставнической программы для детей с миграционным опытом дает испанский проект, реализованный в Жироне и Барселоне (Prieto-Flores, 2021). Программа наставничества была направлена на выстраивание доверительных отношений между местными студентами и школьниками с опытом миграции и на формирование чувства принадлежности последних к новому контексту общественной жизни.

Так как количество наставников-студентов было ограничено, наставляемые отбирались по следующим критериям:

- они прибыли в страну недавно, но владели языком на уровне, достаточном для взаимодействия с наставником;
- им не хватало близких отношений со взрослыми в новом окружении;
- они стали первым поколением в семье, имеющим доступ к университету;
- им требовалась работа с волонтером, а не со специалистом.

Наставники также отбирались по нескольким критериям, включавшим отсутствие судимостей, положительные результаты на собеседовании и успешное прохождение интенсивного обучения наставнической работе (около 10 часов).

Наставники встречались с наставляемыми еженедельно, общались и перемещались по городу. Для работы выбиралось ограниченное количество целей, обычно две или три (например, овладение языком и знакомство с городом). Принципиально важной задачей было создание безопасного пространства с «пользовательской» точки зрения: наставники показывали детям, как пользоваться доступными общественными ресурсами: транспортом, библиотеками и др. Наравне с этим важной задачей было создание психологической безопасности. Она возникала благодаря установлению доверительных отношений между наставником и наставляемым и регулярности совместного досуга. Также в проекте делался особый акцент на взаимодействие с родителями. Наставники поддерживали с ними связь, включали их в некоторые совместные активности и таким образом встраивали в социальный контекст не только самого ребенка, но и ребенка как члена семьи.

Мониторинг наставничества осуществлялся через мобильное приложение, в котором наставник и наставляемый описывали свои эмоции после каждой встречи.

### **Доказательность практики**

- *Регламентированность*

В международном образовательном пространстве существует большое количество методических материалов, регламентирующих процедуры наставничества: канадский Инструментарий лучших практик наставничества (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017), американское Пособие для координаторов программ наставничества среди молодых иммигрантов и беженцев (Mentoring Immigrant and Refugee Youth: A Toolkit for Program Coordinators, 2011), канадский Инструментарий по эффективному наставничеству для молодежи, встречающей препятствия к успеху (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016), европейское Пособие по

наставничеству для молодых мигрантов в образовании (Mentoring for migrant youth in education, 2018) и другие.

Методические материалы содержат четкие и выполнимые рекомендации по обеспечению качества работы специалистов, реализующих практику, процедурам отбора наставников, интервьюирования наставляемых, ходе реализации программы в школе. Дополнительные методические рекомендации могут быть разработаны в самой школе с учетом ее специфики. Это же касается внутришкольных документов, регламентирующих процесс, сроки и техники наставничества – разработанные однажды, они используются в обучающей работе с наставниками и подопечными.

Возможности негативного влияния и рисков могут быть нивелированы за счет выполнения безопасных и эффективных правил наставничества: соблюдения заданных ролей и обязанностей наставников и подопечных, последовательной подготовке обеих сторон к взаимодействию и выполнения программы в соответствии с заданными сроками (от года). Мониторинг наставничества со стороны куратора программы, использование специализированных программ в обучении наставников, методическая и психологическая поддержка наставников при возникновении сложных ситуаций также позволяют снизить потенциальные риски проведения практики (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017).

▪ *Обоснованность*

Наставничество – одна из распространенных практик оказания неформальной поддержки детям и молодежи с миграционным опытом для достижения таких целей, как овладение языком, предотвращение отсева из школы, поиск работы и др. (Preston, 2019).

Недавние исследования показывают, что наставничество может иметь решающее значение не только в первые годы после переселения, но и в течение дальнейшей жизни, помогая детям с миграционным опытом выучить язык быстрее, создать более широкую и разнообразную сеть друзей в школе и развить чувство принадлежности к городу, в котором они живут (Principales resultados de la investigación Recercaixa Applying Mentoring, 2021), (Feu, 2015). Оно также приносит пользу детям и молодежи из более адаптированных семей, предоставляя им социально-эмоциональную поддержку и социальный капитал, а также возможности для построения новой социальной идентичности. Эти преимущества напрямую влияют на школьную вовлеченность и академическую успешность, а также на эмоциональное благополучие детей (Suárez-Orozco, 2009).

Наставничество позволяет вывести отношения с ребенком на новый уровень и помочь ему удовлетворить те потребности, которые остаются фрустрированными в обычной образовательной среде. Например, S. Holm описывает ряд ситуаций, в которых ей удавалось адаптировать среду под специфические нужды детей: обеспечить ребенку с диабетом подходящую еду в школе, перевести другого ребенка с низким уровнем владения языком в подходящую обучающую группу (Holm, 2018). Безусловно, возможности наставничества при поддержке ценностей и потребностей подопечных гораздо шире. Дети с миграционным опытом и их родители зачастую не обладают нужными знаниями о структуре социальных институтов и административных механизмах решения своих проблем. Наставник в доверительном общении может лучше понять культурные особенности, специфические потребности ребенка (или его родителей) и найти способы сделать адаптационные процессы более комфортными и безопасными.

Обоснованность практики наставничества с научной точки зрения подтверждается результатами многочисленных современных исследований. Данные показывают, что наставничество позволяет подопечным безопасно перенимать новые поведенческие модели, наблюдая за действиями наставника (Kurermins, 2014), создает атмосферу сотрудничества и способствует позитивному включению в групповую активность (Emelo, 2011). Наставничество в групповой работе позволяет создать комфортную атмосферу для детей с миграционным опытом, которым было бы сложно взаимодействовать один на один с наставником из другой культуры (Howard, 2003). Наставники создают среду, в которой обозначается ценность, личный опыт и стремления детей (MENTOR, 2011), формируют безопасное пространство, помогают детям включиться в социальную среду (Patton, 2016), повышают культурную компетентность (Oberoi, 2016) и конфликтную компетентность подопечных (Deutsch, 2012), дают детям возможность реализовать свои потребности в рамках программы (BRYCS, 2010).

#### ▪ *Результативность*

Исследования показывают, что групповое наставничество может стать основой для установления дружеских отношений со сверстниками и для организации поддержки детей с миграционным опытом в процессе их адаптации (Birman, 2014). Также научные данные свидетельствуют о том, что молодые люди с миграционным опытом зачастую не готовы включаться в активную жизнь новых сообществ. При этом молодежь, которая чувствует себя частью сообщества, что может быть обеспечено наставничеством, активно участвует в общественной жизни и более успешна во взрослом возрасте (Evans, 2007).

Одна из канадских практик, распространенная по всей стране, – лингвистические разговорные клубы – показала, как дети с миграционным опытом вместе адаптируются к отличающейся культурной и языковой среде с помощью наставников и других школьников, посещающих клуб (Pryce, 2018). В рамках опросов большинство детей с миграционным опытом говорили о первоначальном чувстве изоляции и дезориентации, связанным с переездом в другую страну, а затем отмечали, что участие в разговорном клубе помогло им обрести чувство общности и включенности в местный социум, повысить уверенность в себе (Pryce, 2018).

Об устойчивости практики говорит и то, что наставничество на уровне сообщества, групповое наставничество и наставничество сверстников, которые длятся в течение как минимум одного года, дают положительный эффект для подопечных в области академического, эмоционального, поведенческого и социального развития. (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016).

#### **Литература**

1. Кондрашов А. Легенды и мифы Древней Греции и Рима: Энциклопедия. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 768 с.
2. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
3. Медведева А.В. Хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / А.В. Медведева, И.Б. Клубина // Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. (дата обращения: 15.07.22). [http://uss.dvfu.ru/struct/publish\\_center/index.php?p=epublications](http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications).

4. Формы наставничества в рамках целевой модели наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. // 2019. (дата обращения: 25.07.22). [https://drive.google.com/file/d/1T-DkpCTh8OzG\\_r-H9ltFR2T645p0A\\_B/view](https://drive.google.com/file/d/1T-DkpCTh8OzG_r-H9ltFR2T645p0A_B/view).
5. Alberta Mentoring Partnership. Mentoring Refugee, Immigrant & Newcomer Children and Youth: Conversation Club. // 2017. (дата обращения: 03.06.2022). <https://albertamentors.ca/wp-content/uploads/2017/07/3-Conversation-Club-Refugee-Immigrant-Newcomer-Toolkit.pdf>.
6. Birman D. Immigrant and refugee youth. // D. Birman, L. Morland / In Handbook of Youth Mentoring. – 2014. – pp. 273–289. DOI: 10.4135/9781412996907.n24.
7. BRYCS. Bridging Refugee Youth & Children's Services New directions in mentoring refugee youth. // 2010 (дата обращения: 21.07.2022) Retrieved from <http://www.brycs.org/documents/upload/BRYCS-BRIEF-Mentoring-Summer-2010.pdf>.
8. Pryce, J. Conversation Club: A Promising Practice in Youth Mentoring of Migrants and Refugees. // J. Pryce, M.S. Kelly, M. Lawinger, A. Wildman / Advances in Social Work. – 2018. – V.18. – № 3 – pp. 767–787. DOI: 10.18060/21650.
9. Deutsch N.L. Combining mentoring with structured group activities: A potential after-school context for fostering relationships between girls and mentors. // N.L. Deutsch, A.Y. Wiggins, A.K. Henneberger, E.C. Lawrence / The Journal of Early Adolescence. – 2012. – 33(1). – pp. 44–76. DOI: 10.1177/0272431612458037.
10. Emelo R. Group mentoring best practices. Industrial and Commercial Training. – 2011. – 43(4). – pp. 221–227. DOI: 10.1108/0019785111137898.
11. Evans S.D. Youth sense of community: Voice and power in community contexts. // Journal of Community Psychology, 2007. – 35(6). – pp. 693–709. DOI: 10.1002/jcop.20173).
12. Feu J. How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. // Children and Youth Services Review. – 2015. – 52. – pp. 144–149.
13. Herrera C. Group mentoring: A study of mentoring groups in three programs [Report]. // C. Herrera, Z. Vang, L.Y. Gale / 2002. (дата обращения: 19.07.2022). Retrieved from 36T <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467570.pdf>.
14. Holm S. Building community in refugee youth mentoring programs at partnership for the advancement and immersion of refugees. // Capstone Collection. – 2018. – 53 p.
15. Howard A. Therapeutic group mentoring with African American male adolescents. // S.O. Utsey, A. Howard, O. Williams III / Journal of Mental Health Counseling. – 2003. – 25(2). – pp. 126–139. DOI: 10.17744/mehc.25.2.q3wda06r0ul0x97c.
16. Kuperminc G.P. Group mentoring. // G.P. Kuperminc, J.D. Thomason / In Handbook of Youth Mentoring. – 2014. – pp. 273–289. Los Angeles: Sage. DOI: 10.4135/9781412996907.n18.
17. MENTOR. Mentoring Immigrant and Refugee Youth: A Toolkit for Program Coordinators. // 2011. (Дата обращения: 18.06.22). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522073.pdf>.
18. Mentoring for migrant youth in education: A handbook on how to make mentoring sensitive to a diverse student population. // 2018. (дата обращения: 27.06.2022). <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2012-2-2-Handbook-Mentoring-for-Migrant-youth-in-education.pdf>.
19. Mentoring Methodological Framework for MINT Project // EU Wide. – 2021. – 71 p.
20. Mentorship Best Practices Toolkit. // 2017. (Дата обращения: 14.06.22). [https://ywcavan.org/sites/default/files/resources/downloads/Mentorship\\_Best\\_Practices\\_Toolkit\\_Oct2017\\_web\\_0.pdf](https://ywcavan.org/sites/default/files/resources/downloads/Mentorship_Best_Practices_Toolkit_Oct2017_web_0.pdf).

21. Oberoi A. Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth. National Mentoring Resource Center. // 2016. (Дата обращения: 18.07.22) Retrieved from [http://nationalmentoringresourcecenter.org/images/PDF/ImmigrantRefugeeYouth\\_Population\\_Review.pdf](http://nationalmentoringresourcecenter.org/images/PDF/ImmigrantRefugeeYouth_Population_Review.pdf).
22. Patton C. L. Coordination, competition, and neutrality autonomy and relatedness patterns in girls' interactions with mentors and peers. // C.L. Patton, N.L. Deutsch, A. Das / *The Journal of Early Adolescence*. – 2016. – 36(1). – pp. 29–53. DOI: 10.1177/0272431614556349.
23. Preston J.M. Mentoring in Context: A Comparative Study of Youth Mentoring Programs in the United States and Continental Europe. // J.M. Preston, Ò. Prieto-Flores, J.E. Rhodes / *Youth & Society*. – 2019. – V.51(7). – pp. 900–914. DOI: 10.1177%2F0044118X18813700.
24. Prieto-Flores O. Mentoring migrant children and youth, regardless of residence status. // Ò. Prieto-Flores, J. Feu // 2021. (дата обращения: 05.06.2022). <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/Mentoring-migrant-children-and-youth-the-Nightingale-projects.pdf>.
25. Prieto-Flores Ò. Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A Case Study from the Nightingale Mentoring Program. // Ò. Prieto-Flores, J. Feu, X. Casademont / *Journal of Studies in International Education*. – 2016. – 20(5). – pp. 437–453. DOI: 10.1177%2F1028315316662977.
26. Principales resultados de la investigación Recercaixa Applying Mentoring. // 2021. (дата обращения: 19.05.2022) <http://mentoringapp.udg.edu/es/resultados>.
27. Schmidt S. Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Toolkit for Working with Refugees and Immigrants // S. Schmidt, L. Morland, J. Rose / *BRYCS*. – 2006. – 55 p.
28. Suárez-Orozco C. Unraveling the Immigrant Paradox: Academic Engagement and Disengagement Among Recently Arrived Immigrant Youth. / C. Suárez-Orozco, J.E. Rhodes, M. Milburn / *Youth & Society*. – 2009. – V.41(2). – pp. 151–185. DOI: 10.1177%2F0044118X09333647.
29. Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success. [Электронный источник] // 2016. <https://ontariomentoringcoalition.ca/wp-content/uploads/2016/02/OMC-Toolkit.pdf> (дата обращения: 28.06.2022).

### Зарубежные практики наставничества

#### *Канада:*

- [набор лучших практик наставничества из Ванкувера](#) (Mentorship Best Practices Toolkit, 2017) – в основном они сосредоточены на гендерном равенстве и трудоустройстве, но для школьного применения может пригодиться общая тактика подбора наставников для наставляемых, а также логика наблюдения организатора за общим процессом);
- [набор инструментов по наставничеству из Онтарио](#) (Toolkit on effective mentoring for youth facing barriers to success, 2016), созданный для работы с молодежью, которая сталкивается с препятствиями на пути к успеху из-за трудностей в жизни, высокого уровня уязвимости и маргинализации – к такой категории как раз относятся дети с опытом миграции;
- инструменты из провинции Альберта <https://albertamentors.ca/mentoring-in-schools/> – от общих гайдов по наставничеству для детей и подростков до конкретных планов занятий, например [создания языковых клубов](#) (Alberta Mentoring Partnership, 2017).

#### *США:*

- [набор практик по работе с молодежью с миграционным опытом от Национального ресурсного центра по наставничеству из Бостона](#) (MENTOR, 2011) – отсюда можно взять конкретные практики работы с детьми с миграционным опытом, адаптировав их под запрос своей школы;
- портал BRYCS о сопровождении детей, подростков и их семей с опытом миграции или беженства <https://brycs.org/youth-development/mentoring-refugee-youth/> – здесь собраны полезные ссылки на основные материалы о том, зачем нужно наставничество, как подбирать наставников, какие тренинги для них проводить и как оценивать эффективность проведенной работы.

#### *Европа:*

- [пособие проекта «Сириус» по сопровождению детей и молодежи с миграционным опытом](#) (Mentoring for migrant youth in education, 2018) – обзор ключевых принципов работы, основанных на практике разных наставнических проектов Евросоюза;
- [испанский проект, в котором наставниками детей и подростков с миграционным опытом становятся студенты из Жироны и Барселоны](#) (Prieto-Flores, 2021) – можно узнать о наставничестве с привлечением молодежи, которая уже не учится в школе;
- [британское пособие по организации наставничества для детей с миграционным опытом в школах](#) (Mentoring Methodological Framework for MINT Project, 2021) – короткие и ясные принципы, по которым можно отбирать наставников и формировать программу наставничества.

### 4.3.2. Фестиваль национальных культур как технология культурной адаптации

*М.В. Моисеева*

Фестивали национальных культур за последние годы стали неотъемлемой частью жизни многих школ России. Их проведение способствует сохранению и развитию национальных культур, воспитанию у учащихся толерантного отношения к культурам разных народов и популяризации национального творчества и традиций народов.

Чаще всего подобные мероприятия проводятся в многонациональных регионах России, поэтому в них присутствует и постоянный этнокультурный компонент (ориентация на наиболее распространенные народы, проживающие на всей территории страны), и вариативный компонент (редкие народы, типичные именно для данной территории). Анализ сценариев школьных фестивалей национальных культур, которые можно найти в русскоязычном интернете, показывает, что большинство подобных фестивалей проводятся в формате концерта, сценического действия с участием представителей всех классов школы. Каждый класс получает задание подготовить музыкальный или театрализованный номер, который включается в общий сценарий. Реже встречаются упоминания о фестивалях национальных культур, когда каждый класс-участник готовит, кроме презентации традиций и обрядов выбранной ими для мероприятия национальности, также блюдо национальной кухни и номер художественной самодельности.

Школьные фестивали национальных культур решают следующие воспитательные задачи:

- знакомят с культурами народов, населяющих территорию Российской Федерации;
- формируют активную гражданскую позицию, гражданскую ответственность, основанную на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества;
- развивают культуру межнационального общения;
- формируют приверженность идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов;
- воспитывают уважительное отношение к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям.

В целом, подобные фестивали способствуют формированию у детей уважения к истории и культуре народов России через знакомство с народами, проживающими на конкретной территории Российской Федерации.

В то же время разработанные и широко используемые в школьной практике фестивали национальных культур не учитывают современные миграционные потоки и необходимость знакомства детей не только с традиционными для России национальностями и народами, но также с народами ближнего и дальнего зарубежья. Этот новый вызов системе школьного образования усиливает ответственность школы за культурную адаптацию учащихся и членов их семей, которые недавно прибыли на территорию России и относятся не к коренным народам, а к представителям трудовых мигрантов. Новые задачи требуют пересмотра уже привычных методик организации школьных фестивалей национальных культур и включения в их сценарий новых элементов.



Общешкольный фестиваль национальных культур может помочь педагогам лучше понять учащихся и родителей, принадлежащих к народности с определенными социокультурными особенностями, которые педагоги, психологи и администраторы школы могут плохо знать. Без этого знания культуры сложно выстроить отношения доверия и понимания, без которых не будет эффективного учебного процесса. Следовательно, мероприятия, подобные фестивалю национальных культур, важны не только для развития и воспитания учащихся, но и для повышения эффективности взаимодействия семьи и школы, учащихся и их родителей со школой и педагогов с семьей.

На что, по нашему мнению, для достижения целей культурной адаптации детей-мигрантов нужно обратить внимание при планировании обновленных сценариев фестивалей национальных культур:

- опираться на информацию о том, какие этнические группы представлены в контингенте учащихся школы,
- приглашать участвовать в фестивале родителей учащихся, представляющих различные народы,
- привлекать к проведению фестиваля официальных представителей различных государственных и общественных организаций региона (города), имеющих отношение к межкультурному взаимодействию (представителей национальных диаспор, домов дружбы, посольств и др.).

Для подготовки фестиваля надо сформировать рабочую группу в составе нескольких (как правило, 3–4) человек из числа сотрудников школы, которые обеспечат координацию работ. Это могут быть представители школьной администрации, учителя-предметники, ответственные за воспитательную работу и проведение общешкольных мероприятий, а также представители родительского актива.

Если школа имеет возможность договориться с внешними партнерскими организациями (см. выше) об их участии в фестивале, то программа может быть расширена и сам фестиваль будет проходить в несколько этапов.

Подготовительный этап. Составление силами рабочей группы списка народов, которые будут представлены на фестивале. Закрепление народов из списка за классами. Знакомство класса с выбранным народом. Экскурсии, поездки в музеи, поиск информации в интернете, встречи с представителями национальных диаспор, музыкальные вечера, участие в кулинарных мастер-классах, мастер-классах по созданию предметов национальных ремесел и др. Этот этап может занять до двух месяцев.

Основной этап. Проведение общешкольного фестиваля по разработанному сценарию, включая:

- торжественную часть с открытием фестиваля и выступлением почетных гостей;
- основную часть: выступления классов с представлением по сценарию той или иной народности (национальности, страны);
- выставку-ярмарку в отдельном помещении (например, в коридоре или фойе перед актовым залом), где можно познакомиться с национальными блюдами и предметами декоративно-прикладного творчества.

Заключительный этап. Завершение фестиваля, подведение итогов и награждение участников.

Подготовка общешкольного фестиваля национальных культур может быть интегрирована с серией учебных проектов, которые выполняют учащиеся, а результаты проектов можно использовать в учебной и внеурочной работе. Погружение учащихся

в ту или иную культуру требует междисциплинарного и конвергентного подхода к организации их познавательной деятельности. Сложно выделить какой-то конкретный учебный предмет традиционной школьной программы, который можно было бы назвать основным при подготовке фестиваля. Еще совсем недавно это могла бы быть география, но в настоящее время детям в интернете доступна обширная информация практически по любой стране мира, однако в большинстве познавательных программ, знакомящих молодежь с географией той или иной страны мира или региона России, практически нет информации о культурологических и этнокультурных особенностях стран. Кроме того, представленная в интернете информация не помогает в решении повседневных проблем, связанных с коммуникацией представителей разных народностей внутри одной организации, в нашем случае – в школе.

Если программа фестиваля получается очень объемная, его можно провести в течение двух дней. Желательно проводить его во внеучебное время, например в каникулы, чтобы в нем смогли принять участие как можно больше детей и взрослых (учителей, родителей, приглашенных гостей и экспертов).

Конкурсная программа фестиваля может включать следующие номинации:

«Народ в инфографике» – участники сообщают пять фактов о данном народе, которых могут не знать другие. Вся информация – в цифровом виде, как плакат-презентация, с инфографикой.

«Народ на географической карте» – участники представляют информацию в цифровом виде о том, где проживают представители данного народа, в каких странах, регионах мира, в каких природных зонах. Можно добавить сведения по истории и современному дню страны, где большинство составляют представители данного народа.

«Традиции и обряды» – участники конкурса рассказывают о национальных обрядах или показывает, как они проводятся, рассказывают о традициях своего народа.

«Национальный костюм» – участники демонстрируют национальные костюмы или их детали. Демонстрация сопровождается рассказом об истории, символике и способах изготовления костюма.

«Национальные песни и танцы» – участники конкурса исполняют национальные песни, произведения фольклора на национальном языке, демонстрируют национальные танцы.

«Декоративно-прикладное творчество» – участники могут представить различные артефакты, связанные с народностью, включая и семейные реликвии, которые передаются из поколения в поколение (народная игрушка, вышивка, ткачество, лоскутное шитье, вязание, плетение, бисер, резьба по дереву, керамика и др.).

«Блюдо национальной кухни» – участники фестиваля предлагают для дегустации (членам жюри конкурса и всем остальным участникам) блюда, рассказывают о национальных традициях, связанных с этими блюдами, красочно оформляют рецепты приготовления блюд.

«Национальные игры» – участники представляют народные игры, демонстрируя их и вовлекая других участников фестиваля.

Номинации конкурсной программы могут быть выбраны с учетом возможностей школы и ее технического оснащения. Если в школе есть своя цифровая видеостудия, то можно предложить ребятам снять и смонтировать видеофильм по тематике фестиваля, сделать нарезку из фрагментов документальных и художественных фильмов, в которых представлен тот или иной народ.

Поскольку каждое выступление не может занимать более 10–15 минут, то часть фестивальных номинаций можно вынести за рамки концертно-отчетной части, проходящей в актовом зале, например представление предметов народного декоративно-прикладного творчества, блюд национальной кухни и национальные игры. Выступления классов в этих номинациях могут быть оценены экспертами, членами жюри за пределами актового зала, непосредственно там, где классы показывают, что они подготовили.

Учитывая возрастные особенности детей, имеет смысл проводить общешкольный фестиваль для учащихся 5–11-х классов, а младших школьников пригласить с родителями в качестве зрителей, либо проводить для них отдельный конкурс с меньшим количеством номинаций. В любом случае, учащиеся младших классов и их родители должны обязательно присутствовать на фестивале хотя бы в качестве гостей.

После завершения фестиваля проходит его официальное закрытие. Организаторы дают возможность выступить гостям и экспертам, которые работали в жюри. Они подводят итоги и награждают победителей в разных номинациях.

По каким критериям можно оценить эффективность проведенного фестиваля?

- Учащиеся школы на всех ступенях обучения получают информацию о том, какие народности и культуры представлены в школьном коллективе.
- В школе появляются какие-то новые традиции и инициативы, которые способствуют более быстрой культурной адаптации детей-мигрантов (волонтерские группы по адаптации, курсы русского языка и др.).
- Учителя школы имеют представление об этнокультурных особенностях детей, обучающихся в школе, и используют это в своей повседневной деятельности на уроках, во внеурочной работе и при проведении воспитательных мероприятий.
- Психологи, социальные педагоги и классные руководители знают, на что обратить внимание при формировании благоприятной психологической атмосферы в школе, способствующей социокультурной адаптации детей.
- Администраторы школы формируют партнерские связи с соответствующими организациями города (региона), которые могут оказать школе поддержку в социокультурной адаптации учащихся; знакомятся с наиболее активными семьями, которые в дальнейшем смогут выполнять роль «культурных посланников» при выстраивании доверительных отношений между школой и родительским сообществом.

### 4.3.3. Театральная деятельность как технология работы с подростками-мигрантами

О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова

Сегодня для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением, социализацией и реабилитацией различных категорий детей и подростков, во всем мире успешно применяется театральная деятельность. В широком смысле под театральной деятельностью в педагогике понимается нелинейное обучение, которое за счет обращения к разнесенным во времени этапам работы и личного опыта, учета множества точек зрения, а также мультимодальности и интеграции разнообразных видов деятельности, позволяет выстроить горизонтальные отношения с педагогом, одноклассниками и иными участниками образовательного процесса, а также вникнуть в суть изучаемой проблемы, приобрести целую палитру навыков и пр. В педагогической театральной технологии педагог создает прецедент, отправную точку для создания коллективной истории (нарратива), творческого продукта или театральной постановки (Hallgren E., Österlind E., 2019).

Современные направления театральных практик в зарубежном образовании очень разнообразны и охватывают многочисленные течения, включая такие направления как *drama in education* (драмапедагогика), *developmental drama* (развивающая драма), *educational drama* (образовательная драма), *creative dramatics* (креативная драматизация), *process drama* (процессуальная драма), *role drama* (ролевая драма) и др. (Рубцова О.В., Посакалова Т.А., 2020). Каждое из этих направлений позволяет решать определенные педагогические и воспитательные задачи, формировать конкретные навыки и компетенции. При этом все перечисленные направления объединяет то, что они ориентированы на сам процесс драматизации и на изменения, происходящие с участниками во время осуществления театральной деятельности, в то время как продукт такой деятельности имеет второстепенное значение (Nelson B., 2010).

В последние годы использование театральных практик в зарубежном образовании (прежде всего в Европе и США) связывается с идеей о т.н. *sustainable development*, т.е. о непрерывном всестороннем развитии (Galazka A., 2017). Данная концепция предполагает, что целью образовательного процесса является не только приобретение предметных знаний, но прежде всего развитие личности обучающихся, формирование целостного мировоззрения, повышение уровня психологического благополучия, приобретение «компетенций XXI века» (*soft skills, literacy skills*). Различные виды театральных практик, интегрированных в образовательный процесс, создают условия для комплексного решения обозначенного круга задач (Посакалова, 2021). К тому же, участие в театральной деятельности связывается с идеей о психологическом благополучии обучающихся, которое не только напрямую влияет на уровень удовлетворенности жизнью, но и способствует развитию субъектности обучающихся, дает им возможность стать «агентами изменений» (Herodotou C. et al., 2019). Данное направление приобрело особую актуальность в условиях интенсивной миграции и притока беженцев в Европу и США из стран, находящихся в ситуации затяжного военного конфликта и/или экономического кризиса.

Дети-мигранты – особая категория обучающихся, которые обычно плохо владеют языком страны, в которую переселились, и имеют принципиально иной опыт обучения. Кроме того, такие дети и подростки часто оказываются более конфликтными из-за культурных различий, они менее эмоционально устойчивы, чем их сверстники в

принимающей стране. Согласно анализу, представленному группой исследователей из Бременского университета, сам миграционный статус часто можно определить как фактор риска психического состояния детей, прежде всего миграции в первом поколении. На психическое здоровье детей-мигрантов влияют низкий социально-экономический статус семьи, неопределенная культурная идентичность родителей, жесткое воспитание со стороны матери или неадекватная родительская профессия, принадлежность к меньшинству и др. (Belhadj Kouider E. et al., 2014). В этой связи дети-мигранты являются одной из наиболее уязвимых и сложных категорий обучающихся, чей процесс обучения требует особой организации. Одной из перспективных технологий работы с детьми-мигрантами является театральная деятельность.

Преимущества применения театральной практики в работе с детьми-мигрантами связаны с тем, что она обеспечивает возможность:

- невербального общения и самовыражения для детей и подростков, неуверенно пользующихся языком принимающей страны (пантомима, танец и др.);
- вступать в конструктивные конфликты и исследовать различные пути их разрешения;
- играть с метафорами и с их помощью отходить от личного, семейного и группового опыта, делая его своим собственным;
- социального роста благодаря неконкурентоспособным видам деятельности, которые подчеркивают общую ответственность и командную работу.

Кроме того, как отмечает С. Rousseau, драма в стенах школы способна помочь мигрантам и беженцам «соединить в сознании прошлое и настоящее, создать мостик между миром дома и семьи и миром школы, а также преодолеть опыт потерь и психологической травмы» (Rousseau et al., 2007).

По мнению группы исследователей из греческого университета Фессалии (University of Thessaly), драма помогает детям-мигрантам преодолевать реальные и воображаемые трудности посредством участия в сложной умственной деятельности, используя игрушки, марионетки и другие предметы символическим образом, «чтобы регулировать свое поведение для разработки расширенных игровых сценариев». Участвуя в театральных мероприятиях, многоязычные обучающиеся используют метакоммуникативные возможности и расширяют свой языковой кругозор (Vitsou M. et al., 2021). В результате серии исследований учеными было показано, что создание теплой и гостеприимной обстановки (в т.ч. посредством театральной деятельности) имеет решающее значение в работе с детьми-мигрантами и их адаптации к новым социокультурным условиям.

В последние годы в разных странах Европы было реализовано множество образовательных проектов, основанных на принципах театральной педагогики (REACT<sup>1</sup>, Cantieri Meticci<sup>2</sup>, the Acting project<sup>3</sup>, Literacy through Drama<sup>4</sup>). Одной из

<sup>1</sup> URL: <https://culture.ec.europa.eu/news/react-community-theatre-setting-the-stage-for-refugee-integration>.

<sup>2</sup> URL: [https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/cantieri-meticci-refugee-theatre-company\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/cantieri-meticci-refugee-theatre-company_en).

<sup>3</sup> URL: <https://globalcompactrefugees.org/article/acting-project-theatre-and-refugee-integration-greece>.

<sup>4</sup> Vitsou M., et al. (2019). Drama pedagogy for refugee children: a means for empowerment and communication. *Babylonia*, 3, 44–49.

таких масштабных международных инициатив стал проект *Refugees Wellschool (Psychosocial support for adolescent refugees and migrants in schools)*, объединивший педагогов из Дании, Великобритании, Бельгии, Швеции и Норвегии. Среди прочих технологий программа занятий с детьми и подростками-мигрантами включала в себя Театр плюрализма (*Plurality theatre*) – серию семинаров по творческому самовыражению, главной задачей которых стала адаптация обучающихся к новой среде. Занятия были направлены на снижение стресса, вызванного потерями, связанными с миграцией, смягчение межличностных и межгрупповых конфликтов, повышение личной и коллективной самооценки обучающихся.

В 2007 г. в Канаде стартовала 9-недельная школьная программа драматерапии для подростков-иммигрантов и беженцев (*Pilot Study Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents*, 2007). Основной целью программы стало предотвращение эмоциональных и поведенческих проблем обучающихся и повышение их успеваемости в школе. В ходе исследования было показано, что театральные мастер-классы значительно снижают общее восприятие подростками симптомов травмы и уменьшают их негативное влияние на дружеские отношения, домашнюю жизнь и досуг. При этом успеваемость подростков-иммигрантов и беженцев в ходе проекта существенно улучшилась по такому предмету, как математика (по сравнению с показателями их сверстников из контрольных групп). Таким образом, программа показала эффективность применения театральных практик в работе с подростками, которые подверглись различным формам невзгод, среди которых война и насилие (Rousseau, et al., 2007).

Во время театральных занятий в рамках проекта *Literacy through Drama* (Vitsou et al., 2019) 20 детей из Сирии в возрасте от 6 до 12 лет получили опыт участия в театральной деятельности, направленной на улучшение коммуникации со сверстниками и преподавателями. Участники программы улучшили свои навыки аудирования (следование инструкциям, развитие фонематической осведомленности и понимание новых слов и фраз), разработали стратегии интерпретации новых слов (использование невербального языка и перевод на другой язык), а также развили способности к рассказыванию историй с помощью драмы (Vitsou et al., 2021).

Интересно, что, помимо технологии обучения, театральная деятельность может стать также методом исследования проблем мигрантов, средством выявления потенциальных рисков в поликультурной среде. Так, например, в 2010–2012 гг. в Великобритании в рамках проекта «Дети-мигранты без документов» (*Undocumented Migrant Children in the UK*), силами преподавателей из Оксфорда были разработаны образовательные ресурсы и семинары, в которых театральная деятельность использовалась как основная форма общения и взаимодействия со школьниками на тему нелегальной иммиграции. В фокусе исследования находилось влияние иммиграционного статуса на повседневную жизнь детей-мигрантов. Так, на основе интервью с мигрантами компания *Ice & Fire* поставила в трех школах оригинальные представления, сценарии которых были написаны при участии детей и подростков<sup>1</sup>.

Интересно, что все большей востребованностью пользуются образовательные программы для учителей, психологов и социальных работников, практикующих дрампедагогика. Так, например, программа *Erasmus Creative drama applications in integration of children and adolescent migrant* фокусируется на:

<sup>1</sup> URL: <https://www.socsci.ox.ac.uk/exploring-migration-research-and-drama-in-schools>



- применении театральных методов для интеграции мигрантов в школе, в том числе для повышения привязанности к школе;
- действиях и практиках при работе с учащимися, испытывающим трудности с социальной адаптацией;
- развитии творческих способностей и воображения;
- улучшении навыков независимого мышления и принятия решений;
- улучшении навыков коммуникации;
- распознавании и выражении эмоций;
- повышении социальной осведомленности и улучшении навыка решения проблем.

В целом среди драматических практик в работе с обучающимися-мигрантами за рубежом лидирует такое направление, как прикладной театр (*applied theater*). Прикладной театр – это педагогическая технология, основанная на театральных методиках и эстетических принципах, которая используется для выявления/изучения социальных, экзистенциальных, психологических и культурных проблем маргинализированных групп (беженцы, мигранты, наркоманы и др.) в социально-политическом контексте. Целью прикладного театра является стремление вызвать перемены путем обсуждения и открытой дискуссии на тему острых социальных и политических проблем. Таким образом, практики прикладного театра влияют как на участников, готовивших спектакль, так и на зрителей, выполняя роль учебного пособия или руководства к действию. Режиссеры, педагоги, социальные работники, которые обращаются к практикам прикладного театра, часто действуют с особым намерением разрушить доминирующие социальные нарративы, где драма становится местом для изучения этических пробелов.

Прикладной театр является зонтичным термином, объединяющим различные направления театральных практик. В работе с мигрантами за рубежом зарекомендовали себя такие его формы как *Play-back Theatre* (плейбек-театр) и *Theatre of the Oppressed* (театр угнетенных), основанный на театральной концепции А. Боаля (прежде всего такая его разновидность, как *Forum Theater* – форумный театр).

В российской практике работа с детьми-мигрантами средствами театральной деятельности остается практически неразработанной областью. Прежде всего необходимо отметить, что, если в западноевропейских странах миграция связана с войнами, вооруженными конфликтами и экономическими кризисами в странах происхождения мигрантов, то в России иммиграция является, в первую очередь, трудовой. В связи с этим, по мнению М. Симона, «мигранты на российской театральной сцене в подавляющем большинстве случаев выступают пассивными объектами репрезентации, а не субъектами художественного высказывания» (Симон, 2020).

Попытка системно подойти к применению театральной деятельности как средства формирования метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у обучающихся подросткового возраста была предпринята сотрудниками Московского государственного психолого-педагогического университета в 2019–2022 гг. На протяжении четырех лет проектной группой Центра междисциплинарных исследований современного детства под руководством О.В. Рубцовой проводилась серия исследований, в результате которых была разработана оригинальная модель организации театральной деятельности с участием подростков (Рубцова, 2020; Рубцова, 2021; Посакалова, Соловьева, 2021; Соловьева, Посакалова, 2021; Рубцова et al., 2022). В рамках модели театр выступает как особая форма экспериментирования с социальными и психологическими объектами (ролями, позициями, отношениями).



Предполагается, что в таком театре подростки не только разыгрывают роли по предложенному сценарию, но и участвуют в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки. Важной составляющей театральной деятельности является работа с цифровыми технологиями, включая съемку видеосюжетов, которые затем используются в постановке. Предложенная модель театральной деятельности позволяет строить «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) подростков за счет ролевого экспериментирования и моделирования совместной (групповой) работы, в условиях которой подростки не только осваивают предметное содержание, но также приобретают метапредметные компетенции и личностные образовательные результаты в соответствии с ФГОС.

В ходе апробации модели проектной группой ЦМИСД были сформулированы основные принципы организации школьного театра как деятельностной технологии обучения и воспитания (Рубцова, 2020; Рубцова, 2021). В частности, было показано, что при организации театральной деятельности в работе с подростками важно, чтобы:

- учитель был готов выступать в качестве «со-участника» деятельности, вовлекающего подростков в новые для них формы взаимодействия;
- акцент был сделан не столько на конечном продукте (постановке как таковой), сколько на процессе его создания;
- в ходе работы над постановкой подростки имели возможность постоянно меняться ролями и позициями, переключаться с одного вида деятельности на другой;
- театральная деятельность воспринималась подростками как безопасное пространство, где они могут чувствовать себя свободно, экспериментировать и пробовать собственные силы;
- в рамках театральной деятельности регулярно проводились рефлексивные сессии, в ходе которых подростки имели возможность обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и оценить качество проделанной работы.

Разработанная модель была реализована на базе нескольких школ Москвы и Московской области. Интересен опыт апробации модели на базе Гимназии «Школа № 1576» г. Москвы, где обучались в т.ч. дети-мигранты.

*Запрос* со стороны школы включал повышение:

- уровня учебной мотивации после дистанционного обучения;
- интереса обучающихся к русской литературе, к литературному творчеству;
- сплоченности класса.

*Цели реализации* проекта на данной площадке:

- мотивационная (повышение учебной мотивации);
- образовательная (развитие познавательных УУД, развитие коммуникативных УУД);
- развивающая и воспитательная (развитие рефлексии, эмпатии, формирование навыков командной работы).

Участниками проекта выступили ученики 7-го «М» класса (28 чел.); в контрольную группу вошли ученики 7-го «Л» класса (27 чел.). Работа в школе проводилась с февраля по май 2021 г. (общее количество занятий – 20 по 45 минут).

Основные виды совместной работы на занятиях включали: проигрывание отдельных сценок из произведений, групповые дискуссии, совместную работу по реконструкции событий рассказов, просмотр экранизации прочитанного с дальнейшим анализом приемов представления образов персонажей, а также сочинение альтер-

нативных концовок для обсуждаемых литературных произведений. С участием подростков был поставлен спектакль «Величие русского слова», в основу которого легли три рассказа из школьной программы 7-го класса по литературе: «Размазня» А.П. Чехова, «Горе» М.М. Зощенко, «Юшка». А.П. Платонова, а также сочинения Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном».

Основные сложности и препятствия в реализации проекта включали:

- недостаток предварительной информации о подростках и их индивидуальных особенностях;
- отсутствие обратной связи от учеников;
- крайне слабая мотивация у обучающихся, связанная в т.ч. с травмированностью отдельных подростков длительным онлайн-обучением в период пандемии COVID-19;
- настороженность в отношении новых взрослых, участвующих в учебном процессе, неготовность идти на контакт;
- нежелание выполнять домашние задания, отрицание непривычных видов работы.

В целом учеников класса, участвовавших в проекте, отличала низкая успеваемость, низкая познавательная активность, замкнутость, крайне низкая мотивация к учебной деятельности, неумение работать в команде, сложности как в межличностном общении, так и в коммуникации со школьным психологом и педагогами. Перечисленные проблемы ухудшились в условиях дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Большинство подростков из класса не имели опыта участия в театральной деятельности, некоторые из них никогда не были в театре. Подавляющее большинство учеников не интересовались литературой, для них было крайне непривычно работать в группах, на первых занятиях они отказывались вступать в коммуникацию, многие демонстративно отказывались участвовать в проекте или постоянно отвлекались на гаджеты. Некоторые дети из класса состояли на внутреннем учете в школе из-за неадекватного или агрессивного поведения. В классе обучались дети разных культур, испытывавшие сложности, в частности, по таким предметам, как русский язык и литература.

Особый интерес представляют кейсы подростков-мигрантов Ав. и Роз., испытывавших сложности в обучении.

По мнению школьного психолога Н.Я. Агеева, сопровождавшего участников проекта, подростки Аф. и Роз. испытывали схожие проблемы, хотя их внешние проявления существенно различались. Общая проблема подростков – сложности в социализации, проблемы с коммуникацией и «встраивании» в систему класса.

Роз. отличалась скромным и тихим поведением, стремлением не привлекать внимания педагогов и психологов. Девочка практически не взаимодействовала ни с кем из сверстников, при этом она не нарушала школьную дисциплину, была как бы невидимкой и в какой-то степени «удобной» для школы. Роз. общалась только с одной девочкой из класса. Подруги держались обособленно, на занятиях по театру они тихо перешептывались, на вопросы о том, хотели бы они что-то добавить, высказаться, взяться за роль или выступить перед классом, девочки всегда отвечали – ничего. На прямые вопросы Роз. обычно отвечала «не знаю» или «мне трудно ответить», пожимала плечами или застенчиво улыбалась, всегда говорила тихо и спокойно. По мнению художественного руководителя проектной группы ЦМИСД А.Г. Соловьевой, «Роз. хотела заявить о себе, она ждала личного приглашения и особого внимания,

хотела, чтобы ее просили, уговаривали принять участие в проекте. Такие дети хотят участвовать в театральной деятельности, но не могут сказать об этом напрямую». По мнению психолога Агеева, Роз. практически не участвовала в проекте, «так как ей сложно выйти из зоны комфорта с подружкой, она участвовала лишь в некоторых групповых обсуждениях, но дальше «не сдвинулась».

Аф., напротив, привлекал к себе внимание, хулиганил, вступал с педагогами в споры, срывал уроки. Подросток стоял на внутреннем учете в школе, требовал участия психолога в разрешении конфликтов. Изначально ему так же, как и Роз., не удалось влиться в коллектив класса, основной коллектив его не принял, а приняли только маргинальные ребята, с которыми они объединились и стали вместе «шкодить и шалить на уроках».

На занятиях по театру, по мнению Соловьевой, Аф. «хотел влиться в коллектив, доказав свою значимость. Мальчик старался быть в центре происходящего, постоянно брал на себя инициативу, выкрикивал ответы (часто невпопад), его поведение выглядело вызывающим, а действия не отвечали требованиям задания. В то же время в рамках проекта за активную позицию и участие он получал одобрение педагогов, положительный отклик со стороны психолога – его хвалили и принимали, чего, по всей видимости, не происходило на обычных уроках. В ходе реализации проекта у мальчика сложились доверительные отношения со школьным психологом, он стал легче и охотнее обсуждать свое поведение. У него появилось осознание проступков, вызывающего поведения, ему стало проще вместе с психологом обсуждать, что случилось, и совместно находить выход из ситуации. При этом школьный психолог отметил, что «у Аф. развились рефлексивные навыки»: он начал сам больше и четче объяснять, что и как произошло, почему что-то случилось и как он себя при этом чувствовал. По мнению Агеева, главным результатом участия в проекте стало то, что Аф. оказался перед выбором – продолжать некорректно вести себя с учителями, будучи поощряемым маргинальными ребятами из класса, или, наоборот, проявить себя положительно, начать прислушиваться к учителям, все более уверенно и «без оглядки» проявлять свои таланты. Через год после завершения проекта школьный психолог прокомментировал долгосрочные результаты участия Аф. в театральной деятельности. В частности, он высказал мнение, что Аф. сделал выбор в пользу второго пути, постепенно осознавая значимость адекватной коммуникации и ценность образования.

Помимо анализа экспертного мнения педагогов и психолога, проектной группой ЦМИСД было проведено входное и выходное тестирование участников проекта и подростков из контрольных групп. В частности, была проведена диагностика в области метакогнитивной включенности в деятельность (Опросник МАИ Г. Шроу, Р. Деннисон в адаптации Карпова А.В. и Скитяевой И.М. – Карпов, Скитяева, 2005). Полученные данные показывают развитие метакогнитивных умений (*metacognitive skills*), что подтверждает улучшение метапредметных образовательных результатов, включая навыки анализа задания, планирования, контроля и мониторинга, проверки правильности выполнения задания, оценки проделанной работы и подведение итогов. Все перечисленные компоненты метапредметных результатов входят в состав познавательных и регулятивных универсальных учебных действий согласно ФГОС ООО (ФГОС ООО, Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287). Результаты тестирования Аф. демонстрируют улучшение практически всех компонентов ме-

такоегнитивных процессов, что лишний раз подтверждает эффективность театральной деятельности как педагогической технологии (Edossa et al., 2019; Soto et al., 2022).

У Роз., которая в отличие от Аф. была слабо вовлечена в проект и не участвовала в финальной постановке спектакля, подобного развития зафиксировано не было, большинство показателей остались без изменений.

В целом данные, полученные в рамках проекта, свидетельствуют о широких возможностях применения театральной деятельности в работе с подростками-мигрантами.

Ключевую роль в организации театральной деятельности в практике школы играет учитель. В этой связи учителям необходимо повышать свою квалификацию, обучаясь новым методам театрализации / драматизации образовательного процесса. Очень важно, чтобы в условиях учебной деятельности учитель был готов:

- регулярно пересматривать и перерабатывать учебный план, адаптировать предметное содержание под требования театральных практик;
- отбирать конкретные практики и приемы театрализации образовательного процесса с учетом различных образовательных, развивающих и воспитательных задач;
- создавать благоприятную творческую атмосферу, в которой обучающиеся не боялись бы проявлять инициативу, экспериментировать, выражать собственное мнение;
- воздерживаться от жесткой критики и оценки обучающихся;
- выступать в качестве «со-участника» деятельности, включаясь в процесс работы над постановкой как бы на равных с обучающимися;
- использовать новые методы и приемы работы, а также новые способы оценивания обучающихся.

В целом, главная задача учителя – принять на себя роль фасилитатора, вовлекающего учащихся в новые виды деятельности и помогающего эффективно организовать их взаимодействие в рамках этой деятельности. Кроме того, в задачи учителя входит организация регулярных рефлексивных сессий, в ходе которых подростки могут обсудить собственные эмоции и впечатления, рассказать о возникающих трудностях и оценить качество проделанной работы.

### Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.
3. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт. Современная зарубежная психология, 2021. 10(2). С. 96–104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210.
4. Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театральная деятельность как средство развития рефлексии у учащихся подросткового возраста. XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 603–608.
5. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева Т.А. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов. Психологическая наука и образование, 2022. 27 (1). С. 52–64. DOI: 10.17759/pse.2022270105.
6. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования.

- Психологическая наука и образование, 2020. 25 (6). С. 144–156. DOI: 10.17759/pse.2020250612.
7. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 2021. 17 (2). С. 105–113. DOI: 10.17759/chp.2021170210.
  8. Рубцова, О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования. *Культурно-историческая психология*, 2020. 16 (2). С. 69–77. DOI: 10.17759/chp.2020160209.
  9. Симон М. Инсценируя городское разнообразие: мигранты на театральных сценах Берлина и Москвы. *Laboratorium: журнал социальных исследований*, 2020. 12 (1). С. 15–47. DOI: 10.25285/2078-1938-2020-12-1-15-47.
  10. Соловьева А.Г., Посакалова Т.А. Применение театральной деятельности в образовательных и воспитательных целях: опыт эмпирического исследования с участием подростков. XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 648–653.
  11. Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. *ERIC Digest*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
  12. Belhadj Kouider, E., Koglin, U., Petermann F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23 (6): pp. 373–391. doi: 10.1007/s00787-013-0485-8.
  13. Edossa, A.K., Neuenhaus, N., Artelt, K., Lingel, K., Schneider, W. (2019). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (2), pp. 397–416. DOI: 10.1007/s10212-018-0393-x.
  14. Galazka, A. (2017). Drama in education for sustainable development. 11th International Technology, Education and Development Conference (Spain, Valencia, 6-8 March, 2017). Spain, Valencia, pp. 7086–7093. DOI: 10.21125/inted.2017.1643.
  15. Hallgren, E., Österlind, E. (2019). Process drama in civic education: balancing student input and learning outcomes in a playful format. *Education Sciences*, 9 (3): 231. DOI: 10.3390/educsci9030231.
  16. Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: an evidence-based selection. *Frontiers in education*, 4, URL=<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00113>. DOI: 10.3389 / educ. 2019.00113.
  17. Nelson, B. (2010). *Applied theatre: international case studies and challenges for practice*. ed. by Prendergast, M., Saxto, J. Intellect Ltd, 2010. 224 p.
  18. Rousseau, C., Moran, A., Bourassa, D., Lacroix, L., Rojas, M.V., Alain, N., Benoit, M., Gauthier, M. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents. Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12 (3): pp. 451–465. DOI: 10.1177/1359104507078477.
  19. Soto, C., Gutierrez de Blume A.P., Rebolledo, V., Gutiérrez F., Palma, D., Rodríguez, F. (2022). Metacognitive monitoring skills of reading comprehension and writing between proficient and poor readers. *Metacognition Learning*. DOI: 10.1007/s11409-022-09317-8.
  20. Vitsou, M., Papadopoulou, M. (2019). Drama pedagogy for refugee children: a means for empowerment and communication. *Babylonia*, 3, pp. 44–49.
  21. Vitsou, M., Vitsou, M., Papadopoulou, M. (2021). Getting them back to class: a project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario Journal*, 14 (2), pp. 42–59/ DOI: 10.33178/scenario.14.2.

#### **4.3.4 Креативные коммуникативные технологии в развитии ценностей культуры мира**

*А.В. Воронкова, О.Е. Хухлаев*

Развитие ценностей культуры мира и межкультурного взаимопонимания в подростковом возрасте сопряжено со значительными трудностями. Одна из них заключается в том, что дети с меньшей выраженностью неприязни к другим культурам наиболее восприимчивы к социальному влиянию в области снижения предубежденности. Напротив, предубежденные учащиеся с недоверием относятся к любым попыткам поколебать их уже сложившиеся стойкие неприязненные убеждения. Педагогу необходимо искать формы и методы обучения, способствующие вовлеченности учащихся, что позволит задействовать и тех школьников, для кого межкультурное взаимопонимание не является ценностью по умолчанию.

В этой связи представляется важным подход к обучению с позиций т.н. эдьютеймента, когда педагог использует контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий (Гнатюк, 2012). В рамках данного подхода более эффективно происходит целенаправленное последовательное освоение учеником передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности и формирование на этой основе собственного творческого опыта: знаний, умений и навыков (Иновкина, 2008). В целом эдьютеймент – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение. Смысл этой технологии в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях (Кобзева, 2012).

Один из вариантов такого подхода заключается в использовании креативных коммуникационных технологий, в основе которых лежит работа с широко известным популярным жанром визуального искусства – комиксом. Комиксы обеспечивают повествовательный опыт для студентов, они следят за началом и концом истории, сюжетом, персонажами, временем и обстановкой, выстраивая последовательность. Изображения поддерживают текст и дают учащимся важные контекстуальные подсказки к значению изучаемого материала. Комиксы выступают в качестве подспорья для понимания студентов. Stephen Cary в книге «Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom» отмечает, что комиксы мотивируют неохотных читателей. «Они вовлекают студентов в литературный формат, который является их собственным. Комиксы говорят со студентами так, как они понимают, и идентифицируют себя с ними. Комиксы дают студентам возможность читать материал, который: сочетает изображения с текстом, использует сатиру, символизм, точку зрения, драму, каламбур и юмор способами, которые невозможно описать только текстом» (цит. по: Авдеева, Высокос, Зыкова, 2020).

Современные исследования показывают, что комикс как наглядное средство обучения является эффективным, помогая делать процесс обучения результативным и осмысленным. Использование такой наглядности позволяет познакомить учащихся с комиксами, научить их читать и видеть суть проблемы, развивать логическое и образное мышление, самостоятельность и мотивацию к учению (Андреева, Спатаев, 2019). Работа с комиксами предоставляет учащимся новые возможности и вовлекает



их в изучение окружающей среды, в которой они находятся, и готовят их к будущему (Авдеева, Высоко, Зыкова, 2020).

Отмечается большой потенциал в направленном использовании рисованных историй (комиксов) в школе на занятиях, требующих включенности в процесс, направленных на развитие эмпатии и рефлексии, критического мышления, таких как естествознание, история и др. (Воронкова, 2016).

Работа с комиксами способствует активации творческого потенциала ребенка, экономична в реализации, не требует знания языка, развивает умение писать и читать, умение рассказывать по картинке, помогает услышать другого, несмотря на языковые и культурные барьеры. В частности, такой подход помогает детям мигрантов рассказать свою историю в удобной для них форме, не требующей знания языка (в отличие от сочинения), и быть услышанными. Визуальные истории детей-мигрантов, в свою очередь, помогают принимающей стороне лучше понять новоприбывших.

Представляем описание нескольких форм активностей, которые можно использовать в поликультурном классе, где учатся дети иностранных граждан.

### **Методы, подходящие для работы с детьми 5–12 лет с миграционной историей**

#### *а) «Два героя»*

Активность проводится в паре или индивидуально.

Вначале лист бумаги А4 складываем пополам, рисуем двух абсолютно разных персонажей (например: круглый – квадратный, лохматый с бородой – лысый и др.). Даем имя, возраст, определяем: что он любит, какой он?

Далее представляем свои персонажи другим участникам.

Делим лист бумаги А4 на 6 клеточек и рисуем свою историю (ведущий может заранее подготовить такой шаблон). Один из детей может быть сценаристом (придумывать историю), а второй – художником, который историю иллюстрирует. При этом 3–4-й кадры комикса посвящены конфликту, 5–6-й – неожиданной концовке.

Следует подчеркнуть, что ведущие не берут на себя анализ рисунков, они могут лишь деликатно выступить посредниками между детьми.

Младшим школьникам, которые еще плохо пишут и читают, приятно будет увидеть свой комикс в виде книжки. Полезно разрезать комикс на кадры и вместе с взрослым наклеить их в правильном порядке в самодельную книгу (лист бумаги А4 складывается в книгу из 8 страниц<sup>1</sup>). К книге можно сделать обложку. Ведущий пишет название книги и имя ее автора (авторов), а ребенок переписывает своей рукой на обложку и украшает рисунками.

Рукотворная «книга», которую ребенок сделал своими руками, помогает ему почувствовать себя сопричастным к книжной культуре и мотивирует на чтение. Самодельные книги можно разложить на столе и организовать книжный клуб для взрослых.

#### *б) «Комикс-пазл»*

Комиксы из 4 и 6 картинок (из интернета<sup>2</sup>, из книг, подходящих по возрасту) разрезаются на кадры. Каждая группа должна сложить кадры по порядку и рассказать историю.

<sup>1</sup> Видеоинструкция по данной ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=sDdTdyzueDU> (на англ. яз.).

<sup>2</sup> Например, [www.finnougriccomics.com](http://www.finnougriccomics.com).



Упражнение помогает развивать логическое мышление, составлять рассказ по картинкам, рассказывать устно на родном или на русском языке историю. Ведущий только слушает и поощряет, может задавать направляющие вопросы.

Комикс можно превратить в мультфильм, записав голос детей на телефон и наложив его на картинки в любом видеоредакторе. В качестве примера можно ознакомиться с видеокмиксом «Родная земля»<sup>1</sup>, подготовленному в рамках проекта «Живой язык» в Карелии.

в) «Комикс-перевод»

Подготовка: скачать комиксы из 4 кадров<sup>2</sup>, в программе фоторедактор удалить текст в babble. Далее распечатать в формате А4.

Перед началом работы показать детям разницу между баблами речи в комиксах и облачками мысли (если в комиксе это есть). Нужно попросить детей писать понятными печатными буквами, чтобы другие дети могли это прочитать. Вместо слов можно использовать картинки и символы!

После подготовки дети в группе из двух человек сами придумывают и вписывают реплики в баблы на родном или русском языке.

**Методы, подходящие для работы с подростками с миграционной историей**

Рекомендуется использовать техники, описанные в пособии «Комиксы из разных стран за респект и уважуху. Как работать с комиксами проекта «Респект 2.0»<sup>3</sup>. Это такие техники, как «Моя жизнь» (стр. 35), «Я и Он» (стр. 36), «Сора» (стр. 37).

а) Техника «Жизнь другого»

Для нее используются 2 листа с шаблоном комикса из 6 кадров.

Подросткам демонстрируется фотография человека – представителя социальной группы, по отношению к которой у учащихся класса присутствуют негативные стереотипы и предрассудки.

Классу предлагается подумать: сколько человеку лет? Откуда он приехал? Чем занимается / зарабатывает на жизнь?

Класс делится на группы по два человека (одна парта). Каждая получает фотографию и мини-сценарий комикса из 6 картинок:

1. Жил-был ... (имя, возраст, страна – все, что учащиеся считают важным).
2. Его родители.
3. Его друзья.
4. Его мечты.
5. Его страхи.
6. «И вот однажды...»

После подготовки картинок с 1-й по 5-ю листок с комиксом передается другой группе, та в пустой клетке рисует, что происходит.

Затем листок возвращается авторам. Мини-группа готовит продолжение комикса еще на 3–6 кадров с целью показать, как их герой справляется с данной ситуацией, что и как может ему помочь.

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=twa96P6cnHA>.

<sup>2</sup> [www.finnougriccomics.com](http://www.finnougriccomics.com).

<sup>3</sup> Скачать по ссылке <http://respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf>.

В конце занятия группы представляют свои истории, ведущий отмечает интересные моменты в развитии сюжета. Можно рассказать и реальную историю человека на фотографии, если она известна.

*б) Коллаборативный комикс-проект «Что они должны обо мне / о нас знать?»*

Одной из наиболее эффективных технологий, позволяющих включить ребенка в широкий социум, является коллаборативное, или совместное, обучение. Это термин, объединяющий множество образовательных подходов, предполагающих совместные интеллектуальные усилия учащихся, объединенных в группы по 2 или более человек для поиска объяснения, решений и создания образовательного продукта (Barkley E., Major C., Cross, 2014). Однако если на первый план выходит именно сотрудничество, в этом случае учебная задача становится второстепенной. Основная цель такого подхода – создание пространства для коммуникации детей из разных культурных и социальных групп.

Данная работа может быть как групповой (включая весь класс, в котором учится ребенок, возвращенный из зоны боевых действий), а может – индивидуальной. Опишем индивидуальный вариант.

Педагог (с помощью коллег и знакомых) ищет специалистов, которые помогли бы ему выйти на нескольких детей, проживающих в других регионах России, нежели его подопечный ребенок, желательно примерно того же возраста. Этим специалистам нужно получить согласие от участников проекта знакомства детей из разных регионов страны. Проекту можно дать красивое, интересное название.

В самом начале можно найти одного ребенка и осуществлять парную коллаборацию. Затем к этому проекту могут присоединяться дети из других регионов. При групповых проектах рекомендуется начинать с парной коллаборации (например, Махачкала – Москва).

Затем каждый из детей под руководством курирующего специалиста рисует классический комикс из 6 последовательных картинок на тему: «Что школьники из других регионов страны должны бы про меня знать?». Технологию работы с комиксами можно изучить по соответствующему пособию (Комиксы..., 2015). В случае работы с целым классом комиксы можно рисовать в мини-группах по 2–4 ребенка.

После завершения подготовки к работе можно предложить ребенку подготовить видеопрезентацию своего комикса или рассказ о нем.

После завершения работы комикс и сопутствующие видеоматериалы (если имеются) в электронном виде передаются коллегам по проекту из других регионов. После завершения обмена каждый специалист показывает своему подопечному комиксы детей из других регионов (и их презентации, при наличии).

*Основные вопросы для обсуждения:*

- Что тебя удивило, заинтересовало?
- В чем ты видишь схожесть между автором комикса и тобой?
- Что тебе хотелось бы сказать автору комикса? О чем спросить?

После ознакомления с комиксами других детей ребенку предлагается написать ответ, так же в виде комикса. Далее процедура повторяется, при желании детей – неоднократно.

Завершиться проект может онлайн-встречей, где будут показаны комиксы, нарисованные за время реализации проекта, проведено личное знакомство детей в игро-

вой и занимательной форме. Самое важное – это установление личного контакта. При появлении желания к личному взаимодействию с ребенком из другого региона страны следует максимально это поощрять.

### Путешествия комиксов

Существуют большие ресурсы использования комикса как публичной социальной практики. Например, выставка комиксов, нарисованных в разных регионах России на национальных языках (проект «Живой язык»), курсировала по университетам Москвы, Санкт-Петербурга, книжным ярмаркам, фестивалям комиксов в России и Финляндии. Таким образом читатели познакомились с географией, историей, мифологией, языками и алфавитами регионов.

В Финляндии активисты, помогающие беженцам, в 2015–2019 гг. проводили серию комикс-мастер-классов для беженцев из стран Ближнего Востока (с переводом на арабский). Личные истории, полученные на мастер-классах, были показаны в форме живой выставки на площади перед центральным вокзалом Хельсинки и в художественных галереях страны. Во время показа живой выставки ведущие и авторы комиксов держали в руках работы на листах формата А3, и любой прохожий мог прочитать историю. Такие выставки делают личную историю меньшинства видимой большинству и помогают установить живой диалог между непересекающимися социальными слоями общества. Визуальный нарратив также более понятен, чем просто текст; кроме того, он снижает значимость языковых барьеров.

### Ресурсы для овладения технологией

В интернете представлено множество ресурсов, которые могут помочь педагогу овладеть данной технологией. Представляем некоторые из них.

Название	Ссылка
Инструкции по рисованию комиксов	<a href="http://finnougriccomics.com/ru/materials/template.php">http://finnougriccomics.com/ru/materials/template.php</a>
Видеоурок «Все секреты комиксостроения»	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=MJgVLeobUGQ">https://www.youtube.com/watch?v=MJgVLeobUGQ</a>
Мастер-класс по социальным комиксам для подростков	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fouTWw687yk">https://www.youtube.com/watch?v=fouTWw687yk</a>
Презентация «Визуальная коммуникация и комиксы»	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OCb1B8iAAA">https://www.youtube.com/watch?v=OCb1B8iAAA</a>
Комиксы из разных стран за уважение и уважение. Как работать с комиксами проекта «Респект 2.0». Методическое пособие	<a href="http://respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf">http://respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf</a>
Комиксы на миграционную тематику на финском языке	<a href="https://www.migrationcomics.fi/index.php/sarjakuvanovella">https://www.migrationcomics.fi/index.php/sarjakuvanovella</a>
Проект «Финно-угорские комиксы»	<a href="http://finnougriccomics.com/ru/">http://finnougriccomics.com/ru/</a>
Семинар для беженцев «Мой первый комикс» (на англ. яз.)	<a href="https://trilecgarcia.com/comicworkshop">https://trilecgarcia.com/comicworkshop</a>

## Литература

1. Авдеева Т.И., Высокос М.И., Зыкова С.И. Комикс как современная технология обучения // Современное педагогическое образование, 2020. – № 3. – С. 64–68.
2. Андреева Е.Е., Спатаев Д.С. Особенности комикса как наглядного средства обучения // Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе: сборник статей X Уральского демографического форума: в 2 т. – Том II. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2019. – С. 271–276.
3. Воронкова А.А. Изменение представлений «о другом» посредством использования рисованных историй в профилактических проектах образовательных учреждений: Вып. квалификац. работа: Магист. дис.: Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». / Моск. гос. психолого-пед. ун-т. – М., 2018. – 71 с. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?abs>.
4. Воронкова А.А. Комиксы и социальная тематика: Опыт работы в школах, колледжах, закрытых образовательных заведениях. Изотекст: Сборник материалов конференции исследователей комиксов 19–20 мая 2016 г. / Рос. гос. б-ка для молодежи. Сост. А.И. Кунин, Ю.А. Магера. — М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2016. – 118 с. Источник: [https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/VoronkovaAA\\_2018/VoronkovaAA\\_5.pdf#page=5](https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/VoronkovaAA_2018/VoronkovaAA_5.pdf#page=5).
5. Гнатюк М.Л. Основы теории коммуникации. – М., 2012
6. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество : модульно-кодое учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / М.М. Зиновкина. – М.: Изд-во МГИУ, 2008. — 257 с. : ил., табл.; 20 см. ISBN 978-5-2760-1295-7
7. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения. Ярославский педагогический вестник. 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки).
8. Комиксы из разных стран за респект и уважуху. Как работать с комиксами проекта «Респект 2.0». Методическое пособие для преподавателей и просветителей. – Издание второе, исправленное и переработанное. – Воронеж, 2015 г. – 52 с. <http://www.respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf>.
9. Barkley E., Major C., Cross K. P. Collaborative learning Techniques: A Resource for College Faculty / E. Barkley, C. Major, K. Cross. – 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. – 448 p.

### **4.3.5. Школьная служба примирения как средство предотвращения и разрешения межкультурных конфликтов**

*А.Ю. Коновалов*

#### **Детско-взрослая команда**

Школьная служба примирения – оформленная детско-взрослая команда, которая реализует в образовательной организации восстановительный подход к конфликтам, а также к правонарушениям несовершеннолетних. В службу примирения обязательно входят взрослые обученные специалисты (кураторы / руководители службы примирения) и, как правило, школьники – юные волонтеры службы.

Деятельность службы примирения не является психологической, социально-педагогической, правозащитной, административной или дисциплинирующей, это не «совет профилактики» и не «комиссия по урегулированию споров». Служба примирения имеет собственные принципы, методы, технологию и приемы, хотя, конечно, ее работа соприкасается с деятельностью других специалистов, включаясь в общую систему школы и образовательного процесса.

**Деятельность служб примирения рассмотрена в следующих правовых документах:**

1. «Методические рекомендации по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций», разосланные письмом Минобрнауки РФ № 07-7657 от 26.12.2017.
2. «О методических рекомендациях, содержащих порядок действий органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних с использованием восстановительного подхода в случаях отказа родителей от предлагаемых мероприятий в рамках проводимой индивидуальной профилактической работы», разосланные письмом Министерства просвещения РФ № 07-8344 от 29 ноября 2019 года.
3. «Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», разосланные письмом Министерства просвещения РФ № ДГ-375/07 от 28.04.2020, где указаны обе модели (школьные службы примирения и службы школьной медиации).
4. «Методические рекомендации по организации профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к совершению противоправных деяний, в организациях социального обслуживания», разосланные письмом Минтруда России от 12.04.2022 № 26-6/10/В-4751.

**Специалист службы примирения (ведущий восстановительных программ) умеет:**

- выстроить доверительный контакт с любым, в том числе эмоционально напряженным человеком;
- организовать со сторонами конфликта рефлексию ситуации;
- помочь людям занять ответственную позицию, поддержать их вклад в решение проблемы;
- организовать коммуникацию в сложной, напряженной ситуации (где много участников);

- обеспечить ясность и конкретность результатов и договоренностей;
- включить ресурс близких и уважаемых людей, сформировать сообщество.

Ведущий восстановительных программ уверен, что любой человек способен меняться к лучшему, причем без психологического давления, угроз, отвержения, травли, наказаний, манипуляций. Он верит, что, собравшись вместе, люди могут найти решение любой своей проблемы, и их собственное решение будет самым лучшим, поскольку реализуется по доброй воле.

Специалист службы примирения (ведущий восстановительных программ) предварительно готовит стороны конфликта к встрече и затем организует между ними переговоры, где они смогут сами прояснить свою ситуацию, разрешить ее, загладить причиненный вред (если он был), восстановить отношения и предпринять шаги по предупреждению подобного в будущем.

**Нормально работающая (активная) служба примирения использует широкий спектр восстановительных программ:**

- «Круг ответственности» – первичная профилактика, когда явного конфликта нет, но есть риск его возникновения в дальнейшем, например: с родителями первоклассников, или при слиянии двух классов в один, или с детьми и их родителями при переходе в среднюю школу и так далее, либо когда между школьниками и/или родителями класса существует напряженность.
- «Программа примирения» – урегулирование конфликтов между школьниками.
- «Восстановительная медиация» – урегулирование конфликтов между педагогами и родителями, а также между учащимися и педагогами.
- «Круг сообщества» – урегулирование групповых конфликтов в классе или внутри группы родителей класса через обращение к нравственным ценностям, достижениям договоренности и понимания взаимной ответственности.
- «Семейный совет» – согласование позиций и интересов детей, родителей и педагогов по отношению к образовательному процессу, обеспечение большей включенности родителей и ответственного поведения детей — обычно с привлечением специалистов территориальной службы примирения.
- «Программа по заглаживанию вреда» – вторичная профилактика и работа с ситуациями драк, кражи, порчи имущества и пр. (в том числе по делам, переданным в КДНиЗП и суд).
- «Школьно-родительский совет» (в формате Круга) – работа со сложными многосторонними конфликтами между всеми участниками образовательного процесса (когда в конфликт так или иначе включены дети, родители, педагоги, администрация, органы управления образованием, СМИ и др.).
- Восстановительный подход к управлению дисциплиной в классе – для педагогов и классных руководителей.
- Восстановительный подход к управлению и развитию образовательной организации для администрации и управленческо-педагогической команды ОО – с привлечением специалистов территориальной службы примирения.

Также служба примирения проводит с учащимися тренинги и занятия по обучению конструктивным способам общения, способности принимать согласованные решения и сотрудничать на основе принципов восстановительного подхода – прежде всего через опыт решения реальных конфликтных ситуаций.

Подробнее про службы примирения и восстановительные практики можно узнать на сайтах: [www.школьные-службы-примирения.рф](http://www.школьные-службы-примирения.рф), <https://forum.gppc.ru> и [www.sprc.ru](http://www.sprc.ru).

### **Уровни подростковых межэтнических конфликтов**

Если в конфликте участвуют люди разных национальностей, это еще не делает его межнациональным. Поругаться, подражаться, совершить правонарушение или стать его жертвой могут подростки независимо от своей национальной или этнической принадлежности. Достаточно часто «обычный» конфликт между подростками разной национальности превращают в межэтнический сами участники, их окружение, а также СМИ. Этому может способствовать предыдущий негативный опыт участников конфликта, а также негативные образы, транслируемые СМИ, родителями, педагогами и пр. Таким образом, конфликт обретает межэтнический контекст, который влияет на участников в той или иной степени. Если говорить о школьных ситуациях, предлагаю рассмотреть три уровня «отягощенности» конфликта межэтническим контекстом.

**Первый уровень.** В обычном (бытовом) конфликте стороны оскорбляли друг друга и стали для оскорбления использовать признаки национальности (а могли бы цвет волос или любой другой признак). То есть участники не имеют ничего против конкретной национальности, а привлекли ее, чтобы сильнее уколоть друг друга.

В целом работа ведущего восстановительных программ или медиатора с таким конфликтом не сильно отличается от обычной работы. Медиатор на примирительной встрече способствует тому, чтобы была признана несправедливость оскорблений, принесены извинения (может быть, и взаимные) и стороны признали на встрече, что не имеют ничего против национальности другого.

**Второй уровень.** Участник конфликта чувствует себя пострадавшим от предыдущих столкновений (реальных или мнимых) с другой национальной группой и потому считает себя вправе «дать отпор» не только за конкретный конфликт, но и за предыдущие страдания. В этом случае он чувствует себя выразителем мнения своей этнической группы, ее представителем и выступает от ее лица против другой группы, чьего представителя он видит в своем противнике.

**А)** Усилия медиатора могут быть направлены на «отслаивание» позиции участников от мнения их референтной группы, с тем чтобы ограничиться обсуждением только их конфликта.

**Б)** Если же этническая идентичность сильно влияет на конфликт и принятые национальные традиции начинают определять способы реагирования, то с участниками (по отдельности) можно обсудить, какие традиции их народов способствуют примирению. Например, у народов Кавказа до сих пор развита традиция маслаата (маслихата), то есть примирение с помощью старейшин. Обычно опытный ведущий восстановительных программ знает традиции и может на них сослаться. Подробнее о традициях примирения можно посмотреть на сайте служб примирения здесь: <http://www.8-926-145-87-01.ru/метод/традиции-примирения>.

**Третий уровень.** Участники конфликта (один или несколько) являются членами групп, в которых уже сформировались определенные способы реагирования на межэтнические конфликты (месть, «стрелки», насилие и пр.). В этом случае участник конфликта не может принять на себя ответственность, поскольку жестко связан мнением группы, предписывающей его поведение и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Подросток не может пойти против мнения группы, поскольку



это сопряжено для него с риском мести со стороны других членов группы (националистические, некоторые религиозные группы и др.). Кроме того, в таких группах формируются искаженная картина мира и человеконенавистнические «ценности».

Могут быть использованы практики нарративной медиации (см. ниже), которые направлены на деконструкцию тех или иных культурных стереотипов. Также они могут помочь состояться новой идентичности подростка (с каким сообществом он себя ассоциирует, кто для него является значимой группой).

Возможно, понадобится найти и привлечь значимых для подростка людей, которым он доверяет, которых уважает и которые смогут с ним грамотно обсудить ценностные ориентиры. Часто служба примирения ищет и находит таких значимых людей, которых готовы услышать такие подростки. Подчеркну, что речь идет о работе с разными устойчивыми картинами мира, и простое обесценивание картины мира подростка или попытка напрямую воздействовать на него педагогическим внушением типа «запомни правильные установки» не приведет к изменению установок, а скорее всего нарушит доверие и не даст результата.

Конечно, должна быть обеспечена безопасность подростка (чтобы не допустить мести со стороны других членов группы за его «отступничество») и установления с ним в достаточной степени доверительных отношений.

### **Использование элементов нарративных практик**

Некоторые ориентиры в работе с межэтническим конфликтом задают и нарративные практики. Одна из идей состоит в том, что в общественном сознании присутствуют дискурсы, то есть стойкие представления о том, что правильно и что неправильно и как человек должен себя вести в той или иной ситуации. Например, типичными дискурсами являются представления о роли женщины и роли мужчины (мужа и жены, родителей и детей и др.). Большую роль в формировании дискурсов, играют СМИ и родители.

Дискурсы формируют наше представление о том, как принято разрешать те или иные конфликты, и в каком-то смысле управляют нашим поведением и эмоциональными реакциями в конфликте.

Дискурсы, как правило, не осознаются и принимаются как само собой разумеющееся, в то время как у других людей могут быть другие дискурсы, и для них «само собой разумеющимся» будет совсем другое.

Часть на основе конфликта лежит именно непроясненность дискурсов или их столкновение. Поэтому медиатор может обсудить с участниками:

- какие представления (дискурсы) стоят за теми или иными их высказываниями;
- кто повлиял на формирование именно таких представлений;
- насколько эти дискурсы им понятны и близки, насколько конструктивны и как помогают разрешать сложные ситуации (где их границы и мешают ли они конструктивному решению)?

Для более подробного освоения работы с дискурсами в рамках нарративных практик можно обратиться к книге Дж. Монк, Д. Уинслед «Нарративная медиация» <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Нарративная-медиация.-Дж.Монк-Д.Уинслед1.pdf>.

Одно из важнейших качеств медиатора, работающего с межэтническими конфликтами, это способность отделять человека от его высказываний: «человек не является проблемой». Участники конфликта могут высказывать резкие и эмоциональные

суждения, которые могут противоречить ценностям самого медиатора, что начинает угрожать потере медиатором своей позиции. Внимательное и спокойное выслушивание медиатором позиции помогает людям услышать себя и других в безопасной обстановке и начать размышлять и переосмысливать свою ситуацию. Именно в открытой коммуникации происходит трансформация смыслов, идей, мнений, как говорят медиаторы: «Мне надо об кого-то думать».

Кстати, услышать мнение и позицию – не значит с ней согласиться, слушание – это уважительное отношение к ценностям человека, различение человека и проблемы, не навешивание ярлыков, не обесценивание его мнения, а готовность искать вместе с ним за его словами и действиями ценности и смыслы, пусть порой и выраженные им в форме насилия и агрессии. Не принимая агрессии и насилия, можно обсуждать, какие ценности пытался донести или реализовать человек.

Специалисты в нарративном подходе считают, что никакой человек не может быть полностью нейтральным. И у медиатора, как и у любого члена общества, могут быть неосознаваемые (или скрываемые) предубеждения и предрассудки. Поэтому, мне кажется, работа с подобными случаями (особенно на первых порах) должна сопровождаться супервизией в сообществе медиаторов (то есть не только по завершении работы со случаем, а и по мере проведения предварительных встреч).

Еще один вопрос, который должен удерживать медиатор, проводящий медиацию в межэтническом конфликте: не нарушает ли он (может быть невольно и по незнанию) тех культурных норм, которых придерживаются участники конфликта в разговоре с ним? Но поскольку всех норм разных культур медиатору знать невозможно, он может попросить участника сказать, если вдруг тому покажется, что медиатор как-то задел либо нарушил эти нормы.

При этом надо учитывать, что у носителей разных культур могут оказаться разные представления о том, что является приемлемым с точки зрения реагирования на конфликт, а что выходит за рамки и выглядит как агрессия и эскалация конфликта. То есть в ходе конфликта участники стоят перед выбором: считать ли противоположную сторону врагом, которого можно только принудить к желаемому результату, или можно рискнуть, довериться и попробовать уладить ситуацию мирно и путем переговоров. И это шаткое равновесие может быть изменено в сторону ответных агрессивных действий из-за неверного истолкования поведения другой стороны. То, что в одной культуре является приемлемым (например, эмоциональные вспышки и громкое убеждение, либо быстрый переход к переговорам), в другой может являться признаком неуважения или слабости.

### **Учет культурных различий в разрешении конфликтов**

Н.И. Григорьев в своей книге «Методические материалы тренера-медиатора в области межэтнических и межконфессиональных конфликтов» (Григорьев, 2016) рассматривает различия культур в контексте разрешения конфликтов. Он показывает, что то, что в одной культуре является естественным, в другой может выглядеть как нонсенс или даже оскорбление. Причем обычно внутри культуры эти особенности настолько привычны, что не рефлексируются ее членами, поскольку им кажется, что иначе просто быть не может.

Вот некоторые из этих различий, описываемые Григорьевым.

1. *Время* в монохронных культурах является важным ресурсом, оно «стоит денег», включается в планы и графики и пр. Пример: «Встреча начнется такого-то числа

ровно во столько-то». В полихронных культурах важнее традиции и отношения, а время лишь ресурс для них. Пример: «Встреча начнется, когда все соберутся».

2. *Дистанция власти*. В культурах с высокой дистанцией власти имеют значение титулы, звания, ритуалы. «Кому с кем положено говорить по статусу». В культурах с низкой дистанцией власти важнее будет опыт и экспертность по обсуждаемому вопросу, все общаются примерно на равных.
3. *Индивидуализм/коллективизм*. При индивидуалистических предпочтениях ценятся личная победа и успех, защита своих интересов. При коллективистских ценится общий результат, его согласование консенсусом. В коллективе возможность всем «сохранить лицо» и сохранить гармонию в группе порой важнее достижения конкретного результата.
4. *Долгосрочная или краткосрочная ориентация*. В первой ценится стратегия, дальнее планирование и др. Во второй – люди ориентированы на ближайшую перспективу (иногда в течение нескольких ближайших дней).
5. *Что важнее?* В некоторых культурах ценится соперничество, уважение к победителям, презрение к неудачникам (в том числе открытое), демонстрация успеха, грандиозные дела, «сильные» ученики. В других – важным считаются забота, чувства других людей, внимание к средним ученикам, симпатии к угнетенным и слабым.
6. *Правила или неопределенность*. В одних культурах важно следование четким правилам и традициям, недопущение неясностей. В других – предпочитают риск, гибкость, толерантность.
7. *Выражение чувств и открытость жизни или сдержанность*. В одних обществах свобода самовыражения и выражения своих чувств является ценностью и привычна, в других – избегают показывать окружающим свои чувства, слабости и проблемы.

Обратите внимание, что здесь нет «правильных» или «неправильных» вариантов. В разных странах сложились различные культурные традиции. Что-то вам покажется привычным и естественным, но это не значит, что то же самое столь же привычно для всех. В обычной жизни это может быть незаметно, но, если в ситуации конфликта не учитывать эти различия, может произойти неконтролируемая эскалация конфликта.

## Выводы

Сначала конфликт может возникнуть на бытовой почве, но затем принятые в той или иной культуре образцы поведения в конфликте начинают определять поступки участников. Враждебность к человеку усиливается, поскольку в нем видят изначально представителя другой группы и переносят свое предвзятое отношение к этой группе на него. Стороны конфликта начинают реагировать друг на друга, основываясь на домыслах и предвзятых суждениях. Неприязнь и ненависть могут усиливаться еще и давними конфликтами между совсем другими людьми, но участники данного конфликта теперь все припоминают друг другу.

В этом случае медиация может работать на то, чтобы участники конфликта:

- 1) ограничили конфликт только конкретно своей ситуацией;
- 2) осознали, на какие ценности и нормы поведения в своей культуре (своем сообществе) они ориентируются в этом конфликте, что стоит за этими ценностями;
- 3) поняли, к каким последствиям приводит их деструктивное реагирование;

- 4) увидели друг в друге не столько представителей другой национальности, сколько людей со своими взглядами, проблемами (причем как с одной, так и с другой стороны) и постарались понять друг друга;
- 5) обсудили, какие нормы и традиции их культур помогают разрешить конфликт и найти возможности примирения;
- 6) договорились, как можно, принимая важность обеих культур, разрешить сложившийся конфликт.

Необходимо серьезно подойти к вопросу, кто может организовать такую коммуникацию, и должность или профессия (директор, психолог, инспектор ПДН) далеко не всегда являются определяющими. Скорее, необходим человек, во-первых, которого уважают все участники конфликта, во-вторых, который способен удерживать баланс между сторонами, и, в-третьих, который не допускает влияния на конфликт предвзятых (своих и сторон конфликта) или может с ними работать как с материалом конфликта. Эти компетенции важно возвращать у работающих с межкультурными конфликтами специалистов в образовании (в том числе в службах примирения) и в социальной сфере.

#### **Литература**

1. Григорьев Н.И. Методические материалы тренера-медиатора в области межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Краткий курс. – М.: ИД «ООО Буки Веди», 2016. – 160с.
2. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения в разрешении межкультурных конфликтов // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. - М., 2013 [https://psyjournals.ru/soprovozhdenie\\_migrantov/issue/index.shtml](https://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/index.shtml).
3. Коэн Ричард. Практическое руководство для школьного медиатора // Медиация конфликтов, связанных с предвзятостями. [http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2014/09/Медиация\\_конфликтов\\_связанных\\_с\\_предвзятостями.pdf](http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2014/09/Медиация_конфликтов_связанных_с_предвзятостями.pdf).
4. Уинслэйд Д., Монк Д. Нарративная медиация: новый подход к разрешению конфликтов / пер. с англ. Д.А. Кутузовой / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

#### 4.3.6. «Живая библиотека» как универсальная технология снижения предрасположенности

*М.И. Чернецова, Е.А. Рубцова, С.П.С. Саламанка*

«Живая библиотека» («Human library»<sup>1</sup>) разработана датской молодежной НПО «Остановить насилие» в 2000-м году и была представлена в первый раз на фестивале в Роскильде – крупнейшем ежегодном музыкальном событии Дании. Цель – профилактика насилия, расизма и дискуссии об их причинах, о конфликтах между культурными, этническими, религиозными и трудовыми группами. Организаторы дали участникам возможность поразмышлять о собственных предрассудках и стереотипах в атмосфере мира, спокойствия, уважения друг к другу и веселья, где «книги» – это люди, рассказывающие свои истории.

«Живая библиотека» – практика, которая создает пространство для размышлений и позволяет прорабатывать различные темы. Однако изначально инициатива создателей была в основном обращена на защиту прав человека, поэтому рекомендовалось брать такие темы, как диалог о предрассудках и стереотипах, дискриминация, рост преступности, насилия или межкультурные вопросы. Впоследствии проект был реализован на различных фестивалях в разных уголках мира. Он оказался очень полезным для привлечения внимания молодежи к важным темам и ценным тем, что его можно адаптировать для разных культур или обществ.

Обычно организатор «Живой библиотеки» должен подготовить предложение или основную тему проекта, а также найти организации или мероприятия с широкой аудиторией, чтобы охватить большое количество «читателей». Благодаря толерантному пространству в аудитории каждый участник может задать интересующие его вопросы к «книге», не боясь осуждения за наличие определенных стереотипов или верований. В России с 2011 г. «Живая библиотека» регулярно проводится более чем в 20 городах.

В настоящее время «Живая библиотека» – это действующий международный проект по борьбе с дискриминацией и ксенофобией, который проводится регулярно как в очном, так и в дистанционном форматах и имеет обширную географию (более 80 стран). «Живая библиотека», как и прежде, ставит целью интеграцию социальных групп, подверженных негативным стереотипам, и предоставляет пространство для общения. «Живую библиотеку» можно использовать для работы в школах с детьми-мигрантами.

##### ***Как проходят встречи?***

В «Живой библиотеке» участвуют:

- «книжки» – участники, рассказывающие свою историю; если ставится цель интеграции групп, это могут быть представители группы, о которой есть негативные стереотипы в обществе;
- «читатели» – все гости мероприятия, они могут услышать рассказы «книжки» и открыто задать свои вопросы;
- «библиотекари» – организаторы процесса.

В начале мероприятия «библиотекари» знакомят «читателей» с правилами проведения «Живой библиотеки». Правила необходимо озвучить и заручиться согласием

<sup>1</sup> [humanlibrary.rus@gmail.com](mailto:humanlibrary.rus@gmail.com).

участников их соблюдать, чтобы создать психологически комфортную обстановку для обсуждения действительно волнующих присутствующих вопросов.

Встреча организована так, что после приветственных слов и разговора о правилах начинаются встречи с «книгами». Они обычно длятся по 20 минут и проходят параллельно в разных группах, поэтому важно обеспечить достаточно места между разными читательскими группами, чтобы они друг другу не мешали. Каждую «книгу» можно почитать всего один раз. Обычно те, кто опаздывает на встречу с «книгой», могут присоединиться только в следующем раунде через 30 минут (после встречи и перерыва), чтобы не отвлекать «книгу» и не разрушать атмосферу в группе читающих. «Книги» имеют право не отвечать на вопросы, которые им некомфортно обсуждать, это правило также оговаривается в начале. Все «читатели» обязуются соблюдать конфиденциальность по отношению ко всему, что обсуждалось в группе, и делиться пространством для диалога с другими «читателями».

Правила могут дополняться в зависимости от целевой аудитории и формата проведения «Живой библиотеки». Если «Живая библиотека» проводится дистанционно, рекомендуется договориться со всеми участниками включить камеру, находясь в сессионных залах, и не выключать ее до конца мероприятия; подписать аккаунт участника реальным именем и стараться не покидать мероприятие до его официального завершения. Эти правила оговариваются заранее для создания более доверительной атмосферы, располагающей к общению.

В процессе общения «читатели» задают интересующие их вопросы о жизни «книг», благодаря чему повышается осведомленность о социальных группах, снижается социальная напряженность и ослабевает воздействие ранее сформированных негативных стереотипов.

### ***Особенности работы с детьми-иностранцами гражданами в школе***

Поскольку «Живая библиотека» как социальная практика позволяет повысить осведомленность о различных социальных группах благодаря инклюзивной направленности и прямому, открытому диалогу между всеми участниками, она имеет огромный потенциал. Ее можно проводить и в рамках школьного сообщества, включающего детей-мигрантов. Для усиления эффекта от создания в школе инклюзивного сообщества важна слаженная работа психолого-педагогического и административного состава школы.

Этническая картина мира на когнитивном уровне в значительной степени складывается в детском возрасте и затем меняется с трудом. Одним из ключевых факторов этнической границы между «своими» и «чужими» в обществе является приписывание негативных черт тем, кто находится «по ту сторону» социальной границы. Поэтому особую важность приобретает ослабление и изменение стереотипов среди подростков.

Для психолого-педагогического состава школы может быть полезно принять непосредственное участие в «Живой библиотеке», подчеркивая этим единство школьного коллектива в создании атмосферы диалога.

Для благоприятного воздействия и достижения результатов «Живой библиотеки» разработана унифицированная методология ее проведения, о чем более подробно говорится в Инструментарии<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См. Пакет инструментария программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан.

Организация «Живой библиотеки» как социальной практики в школах является энергоемкой процедурой с большим количеством нюансов. Далее представлены методические рекомендации по проведению практики в школе.

#### **А. Школа как площадка**

Необходимо:

- согласовать проведение социальной практики с руководством школы и форму письма, которое понадобится в случае возникновения конфликтов с учителями и родителями;
- поставить в известность родителей и взять у них письменное согласие на участие обучающихся в социальной практике;
- организовывать «Живую библиотеку» в рамках комплексных тематических мероприятий.

#### **Б. «Книги»**

Необходимо:

- предварительно переговорить с «книгами»: рассказать о проекте, его целях, поставить задачу рассказать свою историю за 5–10 минут и ответить на вопросы;
- выслушать истории «книг» и подчеркнуть, что для формата «Живой библиотеки» больше всего подходит рассказ о личной истории и опыте, интересных фактах;
- рассказать «книгам» о необходимости соблюдать тайминг, сообщить о правиле заботы о себе: как реагировать на неудобные вопросы, отвечать на одни и те же вопросы по многу раз; кроме того, есть возможность сказать «стоп!» и завершить беседу, если что-то пойдет не так;
- сформировать группы «читателей», желательно от 3 до 5 человек, и пригласить одну «книгу» на группу.

*Какой должна быть «книга»?* С одной стороны, она должна быть типичной, т.е. в ней должны присутствовать основные характеристики представляемой ею группы или категории (например, хорошо, если мусульманка носит хиджаб, а дворник – в рабочей одежде), с другой – она должна уметь себя выразить, иначе разговора не получится.

Если набирать людей из числа жителей близлежащих к месту проведения практики домов или сотрудников организаций, расположенных рядом, то «книгам» удобнее будет добираться. Также можно обратиться в этнические организации и, объяснив задачу, попросить о помощи. Такой вариант опасен тем, что «книгой» в таком случае может стать «профессиональный мигрант» – человек, для которого говорить от лица группы является работой, в результате чего личную историю участники практики от него вряд ли услышат.

#### **В. «Библиотекари»**

Команда, которая занимается организацией «Живой библиотеки», должна состоять по меньшей мере из двух человек. На стадии подготовки можно ограничиться одним человеком, однако ход «Живой библиотеки» предполагает несколько параллельных процессов: встречать и инструктировать школьников, следить за временем общения и сообщать участникам за 5 минут до его окончания; регулировать возникающие конфликты или паузы в общении (если разговор не складывается, можно подойти и задать свой вопрос), помочь «книгам» создать пространство в группе.



В обязанности «библиотекарей» также входит оборудовать пространство. Хорошо, если в зале будут вода, чай и печенье, для того чтобы отдохнуть в перерыве.

### **Г. Особенности – сильные стороны практики «Живой библиотеки»**

#### **Она позволяет:**

- создать через жизненные истории пространство для размышлений и напрямую взаимодействовать с персонажем, что приводит к большему пониманию и сопереживанию;
- работать над самооценкой и социальной сплоченностью, делиться личным опытом;
- развивать навыки общения и межкультурного диалога, осознавая различия в обществе, различия мнений и участь у других.

#### **Требования к проведению**

Организатор «Живой библиотеки» должен:

- понимать выявленные проблемы в контексте вопроса развития и места, где мероприятие происходит;
- обладать способностью распознавать предрассудки, которые могут иметь «читатели» или, возможно, «книжки», это способствует ретроспективным и интроспективным размышлениям;
- иметь навыки межкультурной коммуникации, создавая пространство толерантности и уважения к «другому»;
- иметь навыки эмпатии и чувствительности в общении.

#### **Доказательность практики**

Теоретическим основанием «Живой библиотеки» является теория контакта. Согласно основному положению этой теории межкультурный контакт, лучшей формой которого является равноправное общение во время решения совместных задач, снижает предрассудки и ослабляет стереотипы (Варшавер, 2015).

Одно из первых исследований эффективности социальной практики «Живая библиотека» было проведено К. Ямбор (Jambor, 2015). А. Хандке (Handke, 2017) исследовала изменение отношения к меньшинствам у участников «Живой библиотеки». Группа состояла из 87 участников, которых оценивали трижды: до события, сразу после события и через месяц после события. Были получены положительные результаты в поддержку конечной цели социальной практики «Живая библиотека». Исследование показало, что даже короткой беседы, в которой люди участвуют добровольно, может быть достаточно, чтобы заложить основы позитивного отношения к группе меньшинств. О мероприятии участники отзывались положительно, указывая, что они больше узнали о стереотипной группе, а страх общения с ними уменьшился.

В экспериментальном исследовании с использованием мультигруппового претест-посттест дизайна (Chung and Tse, 2022) обнаружен значимый эффект участия в «Живой библиотеке», что способствует снижению стигматизации и социальной дистанции по отношению к людям с ментальными расстройствами.

В исследовании эффективности использования «Живой библиотеки» в российской школе (Варшавер, Рочева, Иванова, 2015) были получены следующие результаты. Обнаружены позитивные изменения показателей тревожности в связи с мигрантами – стереотипы представителей принимающего общества ослабевают. Показаны

позитивные изменения показателей отношения к стереотипизированным группам – граница между «своими» и «чужими» размывается.

Результаты позволяют с уверенностью говорить, что «Живая библиотека» оказывает положительное воздействие на характеристики стереотипов в отношении групп и категорий, рассматриваемых как «другие».

### Литература

1. Варшавер Е.А. Теория контакта: обзор // Мониторинг. – 2015. – № 5 (129). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kontakta-obzor> (дата обращения: 09.08.2022).
2. Варшавер Е.А., Рочева А.Л., Иванова Н.С. Пути повышения эффективности существующих моделей и практик интеграции мигрантов // ResearchGate : сайт. 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/323800126\\_Puti\\_povysenia\\_effektivnosti\\_susestvuusih\\_modelej\\_i\\_praktik\\_integracii\\_migrantov](https://www.researchgate.net/publication/323800126_Puti_povysenia_effektivnosti_susestvuusih_modelej_i_praktik_integracii_migrantov) (дата обращения: 09.08.2022).
3. Живая библиотека. Руководство по организации проекта / Научно-методический отдел ГБУК «Пермская краевая детская библиотека им. Л.И. Кузьмина». – Пермь, 2014. – 22 с.
4. Chung E.Yh., Tse T.To. Effect of human library intervention on mental health literacy: a multigroup pretest–posttest study // BMC Psychiatry. – 2022. – 73. DOI: 10.1186/s12888-022-03725-5.
5. Dool Anne van den. La Biblioteca Humana als Països Baixos : un èxitós intercanvi d'històries / BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació. – 2022. – 48 p. DOI: 10.1344/BiD2022.48.03.
6. Handke, A. L. Don't Judge a Book by Its Cover. Impact Evaluation of a Human Library / Текст : электронный // Rijksuniversiteit Groningen. 2017. URL: [https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis\\_2015-2017\\_HandkeAL2+2.0.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis_2015-2017_HandkeAL2+2.0.pdf) (дата обращения: 13.08.2022).
7. Human Libraries: the Power of Using Stories in Education / Boboňová I., Kurtek I.L., Škodová A., Galuščáková Ľ., Rybanský Ľ. // ResearchGate : сайт. 2020. URL: [https://www.researchgate.net/publication/343424875\\_HUMAN\\_LIBRARIES\\_THE\\_POWER\\_OF\\_USING\\_STORIES\\_IN\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/343424875_HUMAN_LIBRARIES_THE_POWER_OF_USING_STORIES_IN_EDUCATION) (дата обращения: 09.08.2022).
8. Jambor K. Human Library Evaluation Study. An Evaluation Study on the Objectives and Effectiveness of the Human Library / Текст : электронный // Hanzehogeschool Groningen. 2015. URL: <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/1515379207060/Human+Library+Groningen+2015+Evaluation+Study.pdf> (дата обращения: 13.08.2022).
9. Kwan C.K. A Qualitative Inquiry into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Promoting Recovery // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – v. 17(9). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246815/> (дата обращения: 09.08.2022).
10. Pettigrew T.F. Intergroup contact theory // ResearchGate : сайт. 1998. URL: [https://www.researchgate.net/publication/5282610\\_Intergroup\\_Contact\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/5282610_Intergroup_Contact_Theory) (дата обращения: 09.08.2022).

### 4.3.7. Интеграционное межкультурное краеведение в поликультурном классе

А.С. Обухов

Краеведческое движение – одна из наиболее давних массовых практик изучения родного края, сохранения его самобытности, его истории, культуры, природы. С 1920-х гг. в нашей стране активно развивалось школьное краеведение – направление деятельности детей и подростков, познающих окружающий мир через историю своего региона. Школьное краеведческое движение – мощный ресурс для образования и воспитания новых поколений, построения продуктивного межпоколенческого и межкультурного диалога. Изучая окружающий мир, его природу, культуру, социум – в прошлом и настоящем, можно выстраивать перспективные проекты для своего региона, в том числе в контексте его поликультурности (исторической или становящейся).

Значимыми этапами в становлении краеведения в сфере образования были, как уже упоминалось, 1920-е (Кабанов, 1999), затем 1960-е, а также 1980–1990-е годы (Шалимова, 2013). В последнее время новый импульс развитию школьного краеведения придал федеральный проект «Топос. Краеведение» (Глазунова и др., 2020; Обухов и др., 2020). Всплеск интереса к природе, истории, культуре родного края зачастую происходил в ситуациях социально-исторического перелома в жизни нашей страны. В другие периоды интерес к родному краю, познанию мира вокруг себя либо реализовывалось в сложившихся формах, либо подавлялось. При этом краеведение всегда было важным педагогическим способом формирования инициативности и активности местных сообществ, самостоятельности школьников (Солонович, 2009), создания ими проектов, ценных для локального сообщества. Редукция школьного краеведения во многом была связана с усилением централизации власти, урбанизацией, а также желанием ослабить эмоциональные связи человека с родной природой, родом и малой родиной, заместив это абстрактными идеалами. С развитием гражданского общества школьное краеведение по инициативе «снизу» может стать одним из важнейших источников развития нашей страны, в том числе в контексте увеличения социальной мобильности и интенсификации миграционных процессов.

Одной из ключевых фигур краеведческого движения в конце XX века стал Сигурд Оттович Шмидт (Обухов, 2013). Он дал следующее энциклопедическое определение понятию «краеведение» (выделено А.С. Обуховым): «...**изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо территории** (“края”) или объекта – от крупного региона до отдельного города, села, предприятия, усадьбы, улицы, дома гл. обр. **силами местного населения**. К. опирается на междисциплинарные связи и учитывает не только теоретич. науч. положения, но и первичные наблюдения, житейскую практику; предполагает освоение местного **историч. опыта** и определение **новых тенденций развития** исходя из местных условий и традиций. К. – **комплексное знание**, объединяющее элементы ряда науч. дисциплин, согласно которым выделяются разделы (отрасли) К. – историческое, литературное, географическое К. и др. Как учебная дисциплина К. включается в школьные программы, преподается в вузах» (Шмидт, 2019).

В этом определении можно выделить три наиболее значимых аспекта:

- 1 – исследования конкретной местности, территории – *топоса*; изучение этого места в соединении с историческим опытом и новыми тенденциями развития – *хронотопа*;

- 2 – комплексность исследований: изучение естественно-научных, социокультурных и гуманитарных объектов;
- 3 – исследование топоса и хронотопа своего края именно силами местного сообщества.

В ситуации, когда местное сообщество обогащается и расширяется в аспекте поликультурности (в том числе за счет миграционных процессов), важно выстроить деятельность школьного краеведения с учетом этой социальной ситуации, используя разнообразие культур как ресурс. Поликультурный школьный класс – особая реальность современности, которая может рассматриваться как пространство для актуализации исследований и проектов в области социальной антропологии, городской антропологии, визуальной антропологии, локальной этнографии и фольклористики и др. Когда семейная и родовая история, этнические традиции, процессы миграции и аккультурации могут стать предметом собственных исследований школьников в соотнесении с историей города, региона, страны, народа.

**Исследовательское краеведение** – построение целостной картины конкретного места (топоса) в контексте и во взаимосвязи со временем (хронотоп<sup>1</sup>). То есть изучение целостности развития места в его прошлом и настоящем для продуманного улучшения в будущем.

Концепт **топоса** подразумевает рассмотрение конкретных объектов (природных, социальных, культурных, антропологических) во взаимосвязи с фактором места, ответов на вопросы: что, как, с кем или с чем связано и почему именно в этом месте. Даже простое выяснение – представители каких культур проживают на территории, присутствуют в классе, откуда какая семья приехала, – уже интересный вопрос для создания, например, «поликультурный карты» локального социума.

Концепт **хронотопа** дает представление о тех или иных процессах в континууме времени («прошлое – настоящее – будущее») с учетом фактора места и глобальных и локальных природных, исторических, социальных процессов. Например, история семей, география представителей различных культур, выяснение семейного древа – интересная задача для поликультурного класса.

Осознание пространственно-временных связей различных элементов топоса происходит в случае, когда у школьников есть смысловые задачи, которые побуждают самостоятельно разбираться в этих связях, пытаясь их наглядно представить в различных форматах. На примере очень конкретных проявлений можно обсудить общие вопросы истории, культуры, природы, в том числе развитие миграционных процессов (как социальных, культурных, так и природных – например, в аспекте эндемиков и интродуцентов среди растений на пришкольном участке или в соседнем парке).

**Интеграционное межкультурное краеведение** – понятие, которое еще не устоялось, но имеет право на существование в ситуации, когда мы уже не можем говорить о локальной истории и конкретном социуме только как монокультурных, когда по тем или иным причинам повышается социальная мобильность, увеличивается число людей, находящихся во внутренней или трансграничной миграции. Реальность межкультурной коммуникации требует построения таких интегративных практик, кото-

<sup>1</sup> Концепт хронотопа (идея закономерной связи пространственно-временных координат, предложенная А.А. Ухтомским и развитая М.М. Бахтиным) во многом определяет логику построения общей программы исследовательского краеведения и всей программы «Топос. Краеведение».

рые, с одной стороны, сохраняют и усиливают ценность каждой культуры, находят возможности не разрушать, а учитывать культурные границы. А с другой стороны, соотнося друг с другом факты и наблюдаемые проявления, выстраивать диалог культур, взаимно обогащая друг друга.

В этом контексте любые практики и конкретный контент краеведческой деятельности может строиться по нескольким взаимосвязанным векторам.

1. Исследовательское и поисковое знакомство с новым местом проживания: дети-мигранты узнают больше о хронотопе, в который они попали (как называются те или иные места, улицы, районы, где они теперь проживают; какова история появления, развития культурного ландшафта нового места проживания, история людей и события, связанные с этим местом; наблюдают и исследуют своеобразие природного ландшафта, климатические особенности нового места и др.).
2. При знакомстве с новым для себя местом дети-мигранты сопоставляют узнаваемые факты с теми, что связаны с исторической родиной или местом предыдущего проживания; рассказывают об этом другим детям, предоставляя им информацию по истории, культуре, природе.
3. Деятельность в поликультурных микрогруппах выстраивается вокруг конкретных тем или проблем, когда интересно межкультурное соотнесение, например, семейных историй и традиций, интересных этнографических артефактов, обычаев, примет, особенностей восприятия тех или иных явлений и др. Интересно показать культурную вариативность праздничной и обыденной жизни разных этнических и социальных групп.

При этом важно использовать современные инструменты и методы, в том числе цифровые, работа с которыми была бы одинаково увлекательна для всех участников.

### ***Современный инструментарий в школьном краеведении***

В повседневную жизнь почти каждого школьника вошли новые цифровые инструменты, гаджеты, которые сделали доступной возможность разнообразной фото-, видео-, аудио- и текстовой фиксации данных, систематизации и обработки этих данных. Существуют разнообразные форматы сбора фактов, их представления, а также обсуждения результатов собственных исследований или проектов. Расширяется разнообразие форм дистанционной коммуникации и доступность участия в обсуждении широкого круга лиц – как сверстников (не только ближнего круга, но из любого региона), так и необходимых специалистов. Школьники теперь могут выполнять довольно сложные исследования, реализовывать различные творческие проекты с целевым применением новых технологий и цифровых инструментов. Появились цифровые определители видов по ботанике, орнитологии, зоологии и др.; стали доступными датчики и сенсоры для сбора и фиксации геофизических и химических показателей, материалы и методы исследований в области молекулярной и микробиологии; визуальные методы фиксации в области социальных и культурных исследований стали технически доступны почти каждому школьнику; легко реализуются учащимися дистанционные формы социологических исследований и пр.

Важно, чтобы школьное краеведение включало в себя следующие этапы.

- Исследовательская деятельность детей и подростков, направленная как *на прошлое*, так и *на настоящее*. Мы бережно относимся к своему прошлому, изучаем традиции, историю. Это наша память и наши корни. Это ценно и важно. Но не

менее важно уметь увидеть сегодняшний день – проблемы, современные запросы, мечты тех, кто живет рядом, уметь найти единомышленников, обозначить разные взгляды и понимание мира вокруг нас для расширения своей картины мира, поиска средств построения межкультурного диалога.

- На основе исследований о прошлом и настоящем выстраивать обоснованные *представления о будущем*. Важно увидеть, как то, что ты делаешь, меняет завтрашний день. Будут ли от твоих действий реальные и значимые изменения? Для этого надо понимать, какими ты хочешь видеть свой дом, друзей, свой класс, свою школу, свой город, край, страну? Важно, чтобы эти представления не были навязаны или «спущены сверху», важно прожить, осмыслить и присвоить этот опыт через дискуссии и размышления.
- Нацеленность на построение форматов *конвертации прошлого и настоящего в будущее*. Краеведение может стать мостиком, соединяющим прошлое, настоящее и будущее в локальных практиках местных сообществ. Сверхзадача программы – увидеть, осмыслить и выстроить эту связь. Именно поэтому в фокусе внимания такие аспекты, как исследовательское краеведение, взгляд в будущее, созидание.

Неслучайно слово «краеведение» имеет два корня: «край» и «ведать». Край нужно знать, исследовать и изучать. Чтобы те проекты, программы, которые разворачиваются на основе проведенных исследований, постепенно выходили на уровень важных, полезных и эффективных программ развития региона.

Исследовательское краеведение подразумевает постановку и реализацию различных исследовательских задач на конкретной местности, топосе, которые могут осуществляться по отдельности, но могут и сложиться в «мозаику» различных исследовательских вопросов на одной территории, а также развиваться до системной целостной картины места во времени.

### **Принципы исследовательского краеведения**

- Поддержка самостоятельности и исследовательской позиции участников с учетом их возрастных и индивидуальных интересов, зоны ближайшего развития;
- содействие обретению учащимися новых инструментов для обогащения опыта при изучении конкретных объектов на местности;
- фокусировка на изучении мира вокруг себя, исследование конкретного топоса и хронотопа;
- осмысление исследуемой территории как живой и меняющейся во времени системы;
- актуализация и обогащение личного опыта на основе выбора и самоопределения участников, инициирование рождения замысла исследования на местности, предоставление возможности осуществить пробное действие с дальнейшим погружением в полный цикл исследовательской деятельности;
- организация исследовательской деятельности как продуктивной в логике «замысел – реализация – представление результатов/рефлексия» с возможностью после завершения первого цикла переходить на новый уровень, в том числе от региональных – к межрегиональным сопоставительным исследованиям;
- фиксация и доступность результатов исследований для внешних заинтересованных;
- обязательность конструктивной обратной связи от профильных специалистов по результатам исследований;



- многообразие форм реализации исследовательской деятельности учащихся на местности;
- приоритет командных форм работы на основе кооперации и сотрудничества;
- выявление и осмысление многообразия мира;
- взаимообогащение опыта участников;
- превалирование диалогических форм коммуникации на всех этапах реализации *исследовательской деятельности*.

### Примеры краеведческих практик

Приведем примеры практик исследовательского краеведения, которые помогают эффективно реализовывать задачи интеграции и построения межкультурного диалога в поликультурном классе. Оптимальны такие практики, которые могут проводиться в поликультурных командах или на первом этапе индивидуально, а потом, имея этап «сборки», собранные по единой схеме, с помощью освоенного всеми школьниками метода, частные факты и данные преобразуются в общую картину места.

- Народная история локальной территории – многоаспектный сбор и систематизация данных о конкретном месте из различных источников (пример – «Народная история парка «Усадьба Трубецких в Хамовниках»: <http://точка-варения.рф/page16480275.html>). Такая практика может быть реализована совместно детьми из семей коренных жителей и детей-мигрантов, когда они узнают и раскрывают историю места, где теперь совместно проживают.
- Устная история локальных территорий и конкретных поселений – интервью с жителями о месте проживания, в том числе в контексте адаптации к новой территории (пример – «Народная история России: устные рассказы о городах России»: <https://pastandnow.ru/>). В выборке присутствуют как коренные жители, так и недавно приехавшие, их жизненные истории, их восприятие и видение истории места в сравнении с историей своей семьи.
- Ментальная картография, семейные традиции, биографические интервью – выполнение простых исследовательских заданий, результаты которых интересно сопоставлять друг с другом (примеры – видеозадания «Человечного вторника» в рамках проекта «Парк онлайн»: <http://точка-варения.рф/page10303098.html>). Здесь особенно интересно собрать ментальные карты конкретного места у детей с разным временем проживания на данной территории, а после соотнести эти ментальные карты, обнаружив в них что-то общее и что-то отличное.
- Визуальная антропология – фиксация повседневных обычаев или местных обрядов, создание фильмов в жанре этнографического кино (пример – задание по видеофиксации в рамках проекта «Парк онлайн»: <http://точка-варения.рф/page12202348.html>); создание визуальной истории места (пример – трек «Визуальная история» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/mplcsp2zn1-vizualnie-istorii>); создание документальных фильмов на заданную тему, в том числе про традиции народа и др. (пример – трек «Снимаем как профи» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/6hbc85pe61-snimaem-kak-profi>). Здесь можно создавать целые серии визуальных историй, визуальных текстов о месте, о восприятии места, о людях, проживающих в этом месте, об отношениях между людьми, об интересных встречах человека и места, встречах людей друг с другом. Устраивать совместные просмотры и обсуждение разных взглядов и визуальных повествований о людях и месте, где теперь проживают и коренные жители, и мигранты.



- Музеефикация интересных обиходных объектов (пример – трек «Музей в чемодане» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/a8jn7meuo1-muzei-v-chemodane>). После того как каждый ученик (как из семьи коренных жителей, так и из семьи мигрантов) создаст свой «Музей в чемодане», изучив истории конкретных артефактов, чем-то интересных и памятных для истории семьи, можно провести «Музейный праздник», познакомив друг друга со своими музеями, последовательно проведя экскурсии по своим артефактам. А по итогам сделав общий «Музейный сайт» всех участников.
- «Семантика городов» – создание комментированных карт по локальной топонимике, истории наименования и переименования улиц, площадей и пр. (пример – трек «Семантика городов» в КраеФесте: <https://kraefest.ru/tpost/tsi1tis741-semantika-gorodov>). Здесь можно сравнить названия улиц, площадей, районов, поселений с учетом их истории наименования и переименований – как на территории актуального проживания, так и на территории, откуда дети-мигранты приехали. Найти какие-то общие типы называния (например, связанные со значимыми событиями, историческими личностями, ландшафтными особенностями или культовыми сооружениями) и выделить местные особенности (связанные, например, с различными приоритетами в выборе людей или событий, своеобразием привязки к месту и пр.).
- Поиск и описание интересных объектов на местности (пример – трек «Инвентаризация наследия» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/ai72otcrv1-inventarizatsiya-naslediya>). Это можно сделать сначала сообщая, на территории совместного проживания коренных жителей и мигрантов, а потом дети-мигранты представляют детям из принимающей культуры интересную информацию и сопоставимые объекты со своей исторической родины.
- Создание собственных экскурсионных маршрутов, в том числе по этнокультурным маршрутам (пример – трек «ЭкскурсПРО» на «КраеФесте»: <https://kraefest.ru/tpost/p8ybtgf4z1-ekskurspro>). Здесь наиболее продуктивным видится работа в мини-командах, объединяющих детей – коренных жителей и детей-мигрантов, чтобы они вместе придумали, выстроили и проработали содержание экскурсий по интересующим их аспектам (историческим, архитектурным, природным, досуговым и др.) в городе или сельской местности, а затем эти экскурсии команды провели бы друг для друга. По итогам можно доработать описание экскурсионных маршрутов и сделать общий сайт-каталог экскурсионных маршрутов с их описанием (используя фото и видео с проведенных экскурсий).
- Изучение и фиксация этнокультурных и семейных местных традиций приготовления еды и застолья (пример – трек «Сказание о еде» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/tesh03i9r1-skazaniya-o-ede>). Здесь важно участие всех детей, собирающих эти «сказы», скорее, как семейные кулинарные традиции с учетом этнокультурной принадлежности семей. По итогам можно было бы сделать общую «кулинарную книгу» (в том числе в формате сайта), объединяющую собранные кулинарные рецепты и «сказы о еде».
- Создание игр по локальным территориям, в том числе с этнокультурным компонентом (пример – трек «Игровест» «КраеФеста»: <https://kraefest.ru/tpost/zrhevaljcl-igrovest>). Здесь на первом этапе могут быть придуманы общие правила игры, содержание которых участники смогут наполнять контентом, связанным с интересными особенностями «своей» территории. И после, уже через саму игру,

знакомить друг друга с интересными особенностями «своего места», его историей, природой, культурой, традициями.

Большой ресурс для реализации интеграционного межкультурного краеведения в поликультурном классе в начальной школе заключен в программе курса «Окружающий мир», когда темы, заложенные в курсе, реализуются через изучение локальной территории, собственного сообщества, истории семей в контексте культурных традиций и др (Подобедова, Авдеенко, 2022; Анненкова, 2022; Обухов и др., 2022).

В средней и старшей школе ресурсом для краеведения при решении задач интеграции и развития межкультурного диалога в поликультурном классе выступает исследовательская и проектная деятельность, включенная во ФГОС ООО и ФГОС СОО, особенно когда содержательная часть этой деятельности реализуется в поликультурных командах, а исследовательские или проектные задачи выстраиваются, отталкиваясь от ресурса поликультурности в классе (особенно для кросс-культурных, лингвистических, культурологических, этнографических, этнопсихологических и смежных тем).

Такие исследования много лет проходят в Международной исследовательской школе (<http://irschool.org/>). В данной модели – тематика исследования задается взрослым как рамочная, конкретизация которой происходит при реализации в межкультурной команде (Обухов, Сальникова, Фишер, 2020)

Зачинные темы, продуктивные для работы в поликультурном классе с дальнейшим сопоставлением результатов учащихся друг с другом или для дальнейшей «сборки» в общие мозаичные картины в формате сайта, карты, выставки и др., представлены в каталоге задач открытого типа «Исследование онлайн»: <http://katalogzadaniy.tilda.ws/park-online>. В видеозаданиях представлены не только темы, но и методы возможных исследований, в том числе на местности. Пользуясь навигационными настройками каталога, можно выбрать наиболее продуктивные и увлекательные задания, доступные для самостоятельной реализации учащимися определенного возраста. Задать дедлайн – к какому моменту ребенка должны выполнить задание, каждый на своем материале, и определить формат «сборки». Это можно сделать в несколько этапов: 1 – взаимное представление; 2 – выработка формата общей «сборки»; 3 – командная реализация «сборки»; 4 – представление результатов командной работы другим классам.

В краеведении важная часть – предъявление результатов своего видения края и возможность дальнейшего использования этих результатов различными пользователями. Поэтому важно продумать формат внутришкольной или внутриклассной конференции/фестиваля по результатам краеведческих исследований или проектов. Продумать место сборки данных и материалов (на сайте, в какой-то социальной группе, на канале и др.).

Базовый принцип интеграционного межкультурного краеведения в поликультурном классе заключается в шуточной фразе, сказанной Котом Матроскиным в известном мультфильме: «Совместный труд на мою пользу – он объединяет!». Важно только понимать эту фразу так, что каждому участнику совместного действия надо видеть пользу именно для себя. Это может быть разное видение, а общность – в наличии такого видения у каждого, а не в совпадении содержания.

Кроме того, практику краеведения следует разворачивать от очень конкретных вопросов, артефактов, материалов, но в логике: «Думай глобально, действуй локаль-

но». Это происходит, когда самостоятельно собранные данные и материалы (на конкретной местности, в локальном сообществе), на следующем этапе обсуждаются и осмысливаются в более широком контексте истории и географии, социологии и психологии, социальной антропологии и культурологии.

### Литература

1. БесКРАЙный ФЕСТИВАЛЬ. – М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher». 2022. – 67 с.
2. Глазунова О.В., Обухов А.С., Проценко Л.М., Кожаринов М.Ю. Концепция «Топос. Новое краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. №1. С. 46–87;
3. Кабанов К.А. Краеведческое движение в Западной Сибири, 1917–1930 гг.: Дисс. на соиск. ... к.и.н. Кемерово, 1999. 198 с.
4. Обухов А.С. «С чего начинается родина?»: краеведение как путь развития истинного патриотизма // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 9–12.
5. Обухов А.С. Выездная исследовательская школа «Топос Шахматово»: модель исследования мира вокруг // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 103–129.
6. Обухов А.С. Исследование как универсальная грамотность человека в современном мире // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 18–24.
7. Обухов А.С. Исследовательское краеведение: изучение топоса и хронотопа мира вокруг себя // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 6–11.
8. Обухов А.С. Общение с С.О. Шмидтом как встреча с историей // Исследователь/Researcher. 2013. № 1-2. С. 34 – 39.
9. Обухов А.С. Открытое образовательное пространство «Точка варения»: от пробных действий к системной деятельности // Вестник образования. 2020. – № 10. – С. 1–7.
10. Обухов А.С. Экспедиция как деятельностный путь познания мира // Исследователь/Researcher. 2022. – № 1–2. – С. 202–218.
11. Обухов А.С., Артюх А.А., Кузнецова М.И., Пестрикова М.Д. Анализ учебников по курсу «Окружающий мир»: выделение тем для освоения в мире вокруг школы // Исследователь/Researcher. 2022. №3-4.
12. Обухов А.С., Борисова Л.А. «Универсальный конструктор» для проектирования организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе // Исследователь/Researcher. 2019.– № 3. – С. 56–64.
13. Обухов А.С., Глазунова О.В. Навигатор САМОдеятельности в Гимназии Хорошколы // Исследователь/Researcher. 2018. – № 3–4. – С. 225–237.
14. Обухов А.С., Глазунова О.В., Павлов А.В. Точка «Топос»: типовая модель создания новых мест для региональных систем дополнительного образования детей по туристско-краеведческой направленности // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 84–121.
15. Обухов А.С., Глазунова О.В., Проценко Л.М. Топос. Краеведение // Атлас практик неформального образования. – М.: Образование, 2021. – С. 52–54.
16. Обухов А.С., Комарова В.А. Дополнительная общеразвивающая программа «Изучая мир вокруг себя: введение в исследовательское краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 122–130.
17. Обухов А.С., Косарецкий С.Г., Можяева М.В., Смирнов И.А. Развитие экологической грамотности и экологически ответственного поведения через вовлечение учащихся в исследование, проектирование и медиасреду // Исследователь/Researcher. 2021. – № 1–2. – С. 32–51.
18. Обухов А.С., Павлов А. В., Глазунова О.В., Проценко Л.М. Топос. Типовая модель создания новых мест для детского дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. – М.: ФГБОУ ДО ФЦДЮКиТ, 2020.

19. Обухов А.С., Проценко Л.М., Глазунова О.В., Кожаринов М.Ю. Концепция программы «Топос. Исследовательское краеведение» // Исследователь/Researcher. 2020. – № 1. – С. 46–87.
20. Обухов А.С., Рытикова Н.А. Методические рекомендации для участников Конкурса исследовательских работ Колледжа «26 КАДР» «В фокусе внимания» // Исследователь/Researcher. 2021. – № 3–4. – С. 197–217.
21. Обухов А.С., Рытикова Н.А., Васькова Е.Д., Волкова Е.В., Комарова В.А., Коршунова А.А., Крупина Е.В., Умярова Д.К. «Парк онлайн»: вовлечение школьников в поисковую активность и исследовательскую деятельность в ситуации дистанционного обучения // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 176–249.
22. Обухов А.С., Савельева Д.И. Город открытий. Методология образовательного туризма в мегаполисе // Исследователь/Researcher. 2019. – № 4. – С. 12–47.
23. Обухов А.С., Сальникова К.С., Фишер Я.И. 12-я Международная исследовательская школа в Калужской области // Исследователь/Researcher. 2020. – Т. 32. – № 4. – С. 295–335.
24. Обухов А.С., Струкова Е.В. «Универсальный конструктор» организации конференций и процедуры экспертизы исследовательских и проектных работ (на примере конкурса «Высший пилотаж») // Исследователь/Researcher. 2021. – № 3–4. – С. 218–240.
25. Обухов А.С., Ткаченко Н.В. Конкурс идей по проведению междисциплинарных исследований // Исследователь/Researcher. 2018. – № 3–4. – С. 166–176.
26. Подобедова А.Д., Авдеев Н.А. Российские учебники по окружающему миру в контексте формирования естественнонаучной грамотности // Исследователь/Researcher. 2022. №3-4; Анненкова А.М. Анализ учебников начальной школы с точки зрения потенциала для развития экологической грамотности // Исследователь/Researcher. 2022. №3-4
27. Солонович М.А. Школьное краеведение в отечественной педагогике 1917–1991 гг. как средство формирования у учащихся самостоятельности: Дисс. на соиск. ... к.п.н. Пятигорск, 2009. 159 с.
28. Шалимова Ж.Н. Краеведение: история и современность // Вестн. Моск. междунар. акад. – 2013. – № 6 (6). – С. 112–118.
29. Шмидт С.О. Краеведение // Большая российская энциклопедия // Электронный ресурс: [https://bigenc.ru/domestic\\_history/text/2105499](https://bigenc.ru/domestic_history/text/2105499) (Дата обращения 25.12.2019)

#### **Дополнительная литература и источники по современному школьному краеведению**

1. Материалы журнала «Исследователь/Researcher»: <http://issledovatel-researcher.ru/>.
2. Библиотека задач открытого типа «Исследование онлайн»: <http://katalogzadaniy.tilda.ws/park-online>.
3. Видеожурнал «Говорю как краевед»: <http://kraeved.press/archive>.
4. Фестиваль краеведческих объединений «Краефест»: <https://kraefest.ru/>.
5. Лаборатория «Топос. Краеведение»: <http://mytopos.ru/>.
6. Электронная энциклопедия истории и культуры русских сел и деревень: <https://derevni-sela.ru/>.
7. Международная исследовательская школа: <https://irschool.org/>.
8. Проект образовательного туризма «Город открытий»: <https://cityofdiscoveries.moscow/>.
9. Программа «Дежурный по планете»: <https://www.spacecontest.ru/>.
10. Программа «Экопатруль»: <https://экологическийпаруль.рф>.
11. Конференция про исследовательское обучение: <http://issl-konf.ru/>.
12. Сборники по итогам конференции: <http://issl-konf.ru/sborniki>.
13. Движение творческих педагогов «Исследователь»: <https://issledovatel.pro/>.

14. Всероссийский конкурс исследовательских юношеских работ имени В.И. Вернадского (для 8-11 классов) и Всероссийской конкурс исследовательских работ «Тропой В.И. Вернадского»: <https://vernadsky.info/>.
15. Конкурс исследовательских и проектных работ «Высший пилотаж» для старшеклассников: <https://olymp.hse.ru/projects/>.
16. Менторская поддержка для школьников онлайн: <https://olymp.hse.ru/projects/mentor>.
17. Вебинары по направлениям: <https://olymp.hse.ru/projects/webinars>.
18. Методические материалы лицея ВШЭ по исследовательской и проектной деятельности: <https://school.hse.ru/nis/>.
19. Исследовательский центр «Точка варения»: <http://точка-варения.рф>.
20. Платформа «Реактор» – марафон «Открываем мир» (мероприятие завершено, но видеозадания и материалы к ним доступны): <https://reactor.su/ru/event/176>.
21. Зачем исследовательская деятельность современным детям: <https://youtu.be/6nuAW8ZJLk>.
22. Фильмы про исследовательские экспедиции со школьниками: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL2UJc3GeAZ8CaFO125nk8jozvfgiNPY2l>.
23. Глобальная школьная мастерская «ГлобалЛаб» <https://globallab.org/ru/#.YzKHixByEs>. (онлайн-курсы и сопровождение исследовательских и проектных работ).

#### **4.4. Методы учебной работы для адаптации детей иностранных граждан во взаимодействии педагога с ученическим сообществом**

##### **4.4.1. Школьный проект в формировании инклюзивной образовательной среды**

*М.В. Мусеева*

Школьные проекты уже давно заняли достойное место среди находящихся в арсенале педагогов методов обучения. Напомним, что метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся и дающий им большую свободу действий. При этом учащиеся проявляют самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности. Главным же отличием метода проектов от прочих методов обучения является то, что в результате совместной групповой деятельности учащиеся не просто получают новые знания, а создают учебный продукт, материальный итог совместного труда. Результаты проектов должны быть осязаемыми, то есть, если решалась теоретическая проблема, должно последовать ее конкретное решение, если ставилась практическая задача – конкретный результат, готовый к внедрению.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале XX века (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик и др.) и относится к личностно-ориентированным методам обучения, предполагающим построение учебного процесса на активной основе, через организацию целесообразной деятельности ученика в соответствии с его личными интересами. Отсюда чрезвычайно важно для достижения поставленных перед проектом целей наличие личной заинтересованности учащихся в приобретаемых знаниях. Залогом успешности при выборе темы проекта будет тема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для учащегося, для исследования которой необходимо приложить уже имеющиеся знания и новые знания, которые еще предстоит приобрести.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных интересов учащихся, критического и творческого мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается с учащимися. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления их «общественности», то есть другим учащимся группы, внешним экспертам по данному вопросу и так далее.

##### **Этапы и сложности работы над проектом**

В методике проектной деятельности принято выделять семь основных этапов работы над проектом:

- организационно-установочный;
- выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта;
- обсуждение методических аспектов и организация работы учащихся;
- структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов;
- работа над проектом;

- подведение итогов, оформление результатов;
- презентация проекта.

Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания учащихся по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Однако чаще темы проектов относятся к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков.

Проект может быть индивидуальным (выполнен одним учащимся) либо групповым (выполнен группой учащихся). С точки зрения организации и методической проработки, групповой проект более сложный, чем индивидуальный, зато он позволяет развить многие важные для учащихся компетенции XXI века: сотрудничества, коммуникации и пр. Групповой проект могут выполнять все учащиеся одного класса, или в составе небольших групп (как правило, 3–5 человек), или учащиеся из разных классов, работающие над решением одной проблемы. Наиболее масштабный по количеству учащихся проект проводится на общешкольном уровне, с вовлечением значительного числа участников образовательного процесса.

Умение организовать и провести с учащимися учебный проект является сегодня важной составной частью профессиональной компетентности педагога. В то же время при проведении общешкольных проектов важно, чтобы данная работа координировалась на уровне методических объединений, либо временной рабочей (в данном случае – проектной) группой специалистов школы, которые будут планировать и согласовывать работу всех участников образовательного процесса.

В школах, где создана инклюзивная образовательная среда, методика проектной деятельности и проведение разных по уровню и направленности групповых учебных проектов способствуют вовлечению в образовательный процесс учеников с особыми образовательными потребностями, формируют предпосылки для повышения их академической и личностной успешности в различных направлениях деятельности школы.

Инклюзивная школьная среда отличается от обычной по целому ряду признаков, среди которых особое место занимает активное участие родителей в подготовке и проведении школьных мероприятий. Как правило, родители в инклюзивных школах больше времени проводят в школе, входят в состав различных комиссий, участвуют в работе органов общественно-государственного самоуправления. При организации общешкольных проектов по значимой для учащихся теме активные родители также могут быть привлечены к работе: будут помогать учащимся проводить исследования, готовить вместе с ними материалы для презентаций, выступать в роли экспертов при подведении итогов проекта и так далее.

### **Сроки выполнения и содержание проектов**

По срокам проведения проекты бывают краткосрочные (от нескольких дней до нескольких недель), среднесрочные (1–2 месяца) и долгосрочные (до года). Наиболее эффективными с точки зрения поддержания мотивации учащихся и достижения результатов оказываются краткосрочные и среднесрочные проекты.

По предметно-содержательной области школьные проекты могут проводиться в рамках одного учебного предмета, быть межпредметными (когда для выполнения проекта учащимся требуются знания из нескольких предметных дисциплин) и внепред-



метными (когда проблема, над которой работают учащиеся, выходит за рамки традиционных предметов и требует интегративного подхода и оригинальных решений).

Выбор тем для проектной деятельности чрезвычайно широк, поэтому назовем лишь самые популярные группы проектов.

*Практико-ориентированные проекты* нацелены на решение социальных проблем, которые знакомы учащимся: например, организация безбарьерной среды в школе, помощь конкретному человеку с инвалидностью, организация помощи иноязычным детям и взрослым, нуждающимся в совершенствовании русского языка, и др. Подобные проекты можно осуществлять в партнерстве с местными некоммерческими организациями социальной направленности и благотворительными фондами.

*Исследовательские проекты* предполагают глубокую научную проработку темы, что явно выходит за рамки изучаемой в школе предметной дисциплины. Часто подобные проекты бывают межпредметными или внепредметными, и они требуют научного руководства со стороны опытного преподавателя-предметника или научного сотрудника из партнерской организации школы, например вуза, с которым школа взаимодействует по старшим профильным классам.

*Информационные проекты* направлены на сбор информации о каком-то объекте или явлении с целью их анализа, обобщение результатов и представление их на широкую аудиторию.

*Творческие проекты* – это разнообразные проекты, как правило, общешкольного уровня: тематические представления, театральные постановки, музыкальные фестивали и пр. Подобные проекты предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов.

В настоящее время проектная деятельность как ведущая учебная деятельность, формирующая надпредметные компетенции учащихся, включена в федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. Умение сформулировать проблему и выполнить проект, получив тот или иной результат учебной деятельности, является одной из важнейших компетенций, которую за годы обучения в школе должен освоить каждый школьник. Поэтому и в условиях инклюзивной образовательной среды проектной деятельности должно уделяться особое место.

### **Инклюзивный подход**

В чем может проявляться инклюзивный подход к организации проектной деятельности?

- *В инклюзивности выбранных тем проекта.*

Например, если в школе есть дети с двигательными нарушениями, это могут быть междисциплинарные проекты по разработке индивидуальных средств адаптации (протезов, ортезов и др.), разработке безбарьерной среды в школе и в общественных пространствах города. Подобные проекты – междисциплинарные, объединяющие такие предметные дисциплины, как биология, химия, физика, технология и информатика. Также инклюзивным по характеру и тематике может быть проект творческой направленности, например театральная постановка, тема которой является инклюзивной и затрагивает реальные жизненные проблемы людей с инвалидностью или мигрантов.

- *В инклюзивности организации проектной работы.*

Инклюзивный подход к организации проектной деятельности подразумевает обязательное включение особых (инклюзивных) учащихся в проектную группу.

Например, в последние годы в московской системе образования проводились творческие фестивали «1+1», условием которых был обязательный совместный номер «особого» учащегося с «обычным» учащимся. Обязательным условием городского конкурса инженерных проектов было включение «особого» учащегося в проектную команду.

### **Проблема – причина – решение**

При проведении практически любого учебного проекта в школе учителя и другие координаторы проекта могут столкнуться со стандартными ситуациями, когда «что-то пошло не так» и выполнение проекта становится проблематичным. В таблице (см. ниже) мы объединили типичные ситуации, касающиеся проведения проектов в инклюзивной среде, и даем рекомендации по возможным их разрешениям.

*Таблица*

<b>Проблема</b>	<b>Возможная причина</b>	<b>Решение</b>
Учителю не удается собрать участников проекта, с каждой неделей на встречу по проекту приходит все меньше детей	Не оговорены четкие сроки начала и завершения проекта, даты рабочих встреч по этапам проекта. Учащиеся не имеют достаточной мотивации для участия в проекте	Вовлечение учащихся в формулирование темы и планирование проекта. Формирование режима взаимной ответственности, навыков сотрудничества между участниками рабочей группы проекта. Четкое распределение обязанностей внутри группы
Учитель постарался включить в проектную группу обычных и «особых» детей, но через какое-то время в ней остались только наиболее активные обычные дети	Никто из участников не имел ранее опыта работы друг с другом. Обычные дети проявляют большую активность, а особые не чувствуют себя нужными	В инклюзивных по составу учащихся рабочих группах проекта никто не умеет работать в сотрудничестве, детей нужно этому научить. Если провести подготовку группы к работе в сотрудничестве и объяснить значимость каждого участника для получения результата проекта, то «особые» дети выпадать из группы не будут.
Инклюзивная тема проекта явно вызывает вопросы у некоторых учителей и родителей, которые открыто высказывают свое удивление и нежелание участвовать в проекте	Инклюзивная среда создается и поддерживается всеми участниками образовательных отношений, включая учителей школы и родителей учащихся. Если у них нет достоверной и полной информации о проекте, то возможно его неприятие и слухи	Необходимо уделять внимание информированию общественности о ходе работы над проектом, продумать публикации на сайте школы и в школьных СМИ. Представить презентацию проекта на методическом совете школы и обсудить на заседаниях профильных методобъединений

Учитель и рабочая группа по проекту испытывают очевидный дефицит информации по выбранной (инклюзивной) теме проекта	Рабочая группа по проекту использует только ту информацию, которую они могут найти в интернете	Организация партнерского взаимодействия с профессиональными организациями, занимающимися данной темой в регионе, получение от них конкретной информации по теме проекта, собранной в регионе, получение консультационной помощи от профессионального сообщества
Администрация школы не готова поддержать идею проведения инклюзивного проекта	Мероприятия по теме инклюзии и работы с детьми мигрантов не влияют на результаты работы школы и ее место в рейтинге школ региона	Необходимо обсудить с администрацией значимость данного проекта в создании инклюзивной образовательной среды, вовлечь в координацию проекта заместителя директора по воспитательной работе. Проинформировать о проекте специалистов из местных органов управления системой образования, создать прецедент и описать его как педагогический опыт, подлежащий распространению на другие школы. Возможно, в дальнейшем стать ресурсным центром по данной теме для других школ региона

### **Проблемная ситуация как повод для общешкольного проекта**

Приведем пример общешкольного проекта в условиях инклюзивной образовательной среды, который был успешно проведен в московской ГБОУ Школа № 1540. Школа находится в центре Москвы и имеет ряд особенностей: школа инклюзивная (в обычных классах учатся много детей с особенностями здоровья), школа с этнокультурной средой (этнокультурная школа с еврейским компонентом образования) и значительным процентом детей мигрантов, а также школа с углубленным изучением информатики и технологии и хорошими традициями проектной деятельности.

Москва является самым большим в России поликультурным мегаполисом, поэтому в московских школах учатся дети разных национальностей, переехавшие с родителями в этот город в разное время и по разным причинам.

В начале очередного учебного года классные руководители и школьные психологи обратили внимание, что среди детей (особенно на уровне средней и старшей школы) началось выяснение отношений, в основе которых присутствовал конфликт между правами тех, кто уже давно живет в Москве, и теми, кто только-только стал москвичом. На начальном этапе отношения между детьми выяснялись в рамках обычного общения, но прогноз развития этой темы был негативный.

Администрации школы было понятно, что, если не перенаправить интерес детей к данной теме из бытовой плоскости в проектную и не поднять тему, касающуюся

уточнения понятия «москвич», в школе могут начаться проблемы. Дело в том, что под крышей школы собрались совершенно разные дети – из разных регионов бывшего СССР и дальнего зарубежья. Возможно, это и спровоцировало начало бурных обсуждений, кто настоящий москвич, а кто «понаехал». Такие темы дети, как правило, сами не поднимают. Возможно, этот вопрос обсуждали родители детей или тему для выяснений, кто москвич, а кто нет, дети подхватили из других источников, но у них появился повод для буллинга ребят, кто был чем-то не похож на большинство учеников, плохо владел русским языком и кому явно было сложнее переживать период вынужденной социокультурной адаптации после переезда в Москву и поступления в школу.

### **Проект «Все мы понаехали!»**

Администрация школы организовала собрание педагогического коллектива учителей, работающих в среднем и старшем звене школы. Была представлена проблема и предложено провести общешкольный проект по теме «Все мы понаехали!», целью которого было изучить социальный и этнокультурный состав участников образовательного процесса, имеющих отношение к данной школе, то есть не только учащихся, но и коллектива сотрудников школы и родителей учащихся. Среди задач проекта было проведение мини-исследования на тему: кто из участников и откуда приехал в Москву, какие причины (экономические, социальные и др.) повлияли на решение семьи переехать и пр. Профильная специализация школы на уровне старших классов (информатика, технология) предопределила технологическую составляющую проекта: координаторы проекта поставили перед учащимися много задач по сбору и обработке данных в цифровом виде, с помощью учителей информатики выбрали современные программные средства, которые позволили учащимся собрать данные в цифровой среде и провести их обработку с помощью профессиональных средств обработки статистической информации.

**Методические аспекты и организация работы учащихся.** Для выполнения работ по проекту на педсовете была выбрана и сформирована рабочая группа в составе: представитель администрации школы, психолог, три учителя (истории, обществознания и географии). Были определены сроки проведения проекта (октябрь – декабрь, 3 месяца) и итоговые мероприятия (общешкольная конференция с презентацией итогов проекта). Проект не был длительным по времени, поскольку в конкретной ситуации нужно было как можно быстрее получить результаты, от которых в дальнейшем зависело психологическое благополучие школы и каждого отдельного учащегося.

Проектная группа разработала список рекомендуемых тем для проектов, выполняемых классом (с 5-го по 11-й). Каждая из тем была связана с основной темой проекта и его целями, но учитывала возрастные особенности учащихся, например: младшим детям предлагалось провести опрос среди учеников своего класса, родителей и учителей по вопросам готовой анкеты-опросника, старшие ребята разрабатывали опросники, проводили фокус-группы с представителями целевой аудитории, снимали видеопосле интервью с родителями и представителями педагогического коллектива, проводили мини-исследования по вопросам жизни мигрантов в Москве, миграции на постсоветском пространстве и так далее. Рабочая группа обеспечивала координацию работ по классам на всех этапах проекта, при необходимости – консультировала проектные группы и оказывала им экспертную помощь.

**Подбор необходимых материалов** осуществлялся как с помощью учителей, которые рекомендовали учащимся ссылки на тематические сайты в интернете и справоч-

ную (статистическую) литературу, так и с помощью родителей, которые выступали в роли экспертов и передавали учащимся литературу по истории и этнокультурным особенностям представителей разных диаспор, существующих в Москве. Помимо методической и информационной помощи, родители (представители разных диаспор) выступали перед учащимися на классных часах. Дети побывали на тематических мероприятиях в Московском доме национальностей и съездили на экскурсии по теме «Многонациональная Москва».

**Работа над проектом.** За неполных три месяца учащиеся проработали много важных и интересных вопросов. Каждой проектной группой, сформированной из учащихся того или иного класса, руководил ее классный руководитель либо кто-то из учителей-предметников, работающих с данным классом и хорошо разбирающийся в проблеме.

При составлении опросников разработчики ориентировались на следующие вопросы:

- если семья живет в Москве, то как долго;
- когда в этой семье появилось первое поколение москвичей;
- где жили раньше прабабушки и прадедушки;
- в каких городах и регионах нашей страны можно было бы поискать родственников, с которыми не было никаких контактов десятилетия;
- есть ли родственники за рубежом – в странах ближнего и дальнего зарубежья?

Для быстроты сбора и обработки результатов опросов, проводимых учащимися, все вопросы размещались с помощью Google-форм, ссылки на которые получили все участники образовательного процесса. Цифровизация сбора данных позволила сделать различные выборки ответов под задачу, готовить презентационные материалы и др.

Кроме того, в ходе работы над проектом учащиеся выяснили и проиллюстрировали такие понятия, как «коренной житель» и «уроженец города». Коренной житель любой местности – это тот, у кого в данной местности есть корни, то есть предки, представители предыдущих поколений. Коренным жителем принято считать горожанина в третьем поколении или тех, у кого есть родственники, похороненные на одном из кладбищ города. Уроженец города – это человек, который родился в данном городе, но его родители живут здесь в первом поколении, то есть они родились в других местах.

**Подведение итогов, оформление результатов проекта.** После обобщения всех собранных данных каждый класс подвел итоги проекта по своей теме, подготовив презентацию и выступление на итоговой общешкольной конференции.

**Презентация проекта.** Для итоговой презентации проекта был выбран день, когда представители всех классов – участников проекта могли собраться вместе после уроков. На конференцию были приглашены учителя и родители. Каждый класс по очереди представил результаты и выводы проекта. Среди условий, поставленных рабочей группой перед презентациями от классов, были следующие: наличие в презентации статистической информации, исторических фактов, объясняющих те или иные закономерности, выявленные в процессе выполнения работы, наличие иллюстраций – газет, сканов документов и фотографий из семейных архивов, фотографий и видео после экскурсий и тематических поездок, в которых участвовали ребята. То есть хотя каждый класс или проектная группа делали свой проект, по своему содержанию и оформлению он легко вписывался в проект общешкольный.

После каждого выступления (презентации) эксперты и просто зрители из актового зала могли задать вопросы участникам проектной группы.

**Ожидаемые и дополнительные результаты.** В процессе работы над общешкольным проектом «Все мы понаехали!» проектной группе и, в целом, педагогическому коллективу школы удалось изменить атмосферу начинающейся вражды и расщепления на «своих, москвичей» и «понаехавших». Оказалось, что примерно 70–80 процентов детей в каждом классе и столько же учителей и администраторов школы либо приехали в Москву со своими семьями в раннем детстве, либо приехали в юности получить образование, либо приехали совсем недавно, то есть не могут называться коренными москвичами. Настоящих москвичей оказалось совсем немного, но и их истории были тоже удивительными, поскольку у большинства из них дедушки и бабушки тоже москвичами не были, они жили далеко от Москвы, и, если не в деревнях и селах, то в небольших губернских городах.

Наибольший интерес у участников проекта вызвала созданная старшекласниками географическая карта России и зарубежья, составленная по результатам мини-исследования о том, из каких регионов, в какой исторический период и по каким причинам старшие члены семьи приехали в Москву со своими семьями. Эта карта проиллюстрировала большой исторический период (около 100 лет) и события, которые привели к массовой или выборочной миграции населения.

Один из классов разработал дополнительную карту – это была карта Москвы с указанием мест, где в настоящее время живут учителя, учащиеся и их родители, которые приезжают в школу. При анализе карты стали видны некоторые закономерности размещения людей в Москве и формирующиеся закономерности при строительстве новых жилых районов и перемещении людей внутри города. Например, на карте было видно, что большинство коренных москвичей (хоть их и очень мало в процентном соотношении) проживают не в центре города, а в удаленных от центра округах. Это дало основание для анализа ситуации и желания учащихся продолжить заниматься этим проектом.

Материал, собранный участниками проекта, еще долго использовался учителями школы на уроках истории, обществознания, географии, литературы и других предметах для обсуждения с учащимися межпредметных тем:

Почему в военное и послевоенное время многие москвичи переехали жить на восток – остались на долгие годы на Урале, в Сибири, на Дальнем Востоке?

Почему кто-то оказался в Средней Азии?

Почему большая часть тех семей, которые приехали в Москву в 1960–1970-е годы – это люди из деревень и российской глубинки?

Как это связано с историей строительства Москвы и ее экономикой?

Откуда в Москву приехали новые мигранты после 1990-х?

Куда они массово уезжали в это же время, но затем, в середине 2000-х, опять вернулись?

На уроках обществознания учителя обсуждали с учащимися более сложные вопросы:

Какие права у мигрантов?

Чем отличается вид на жительство, разрешение на работу от гражданства?

Кто разрешения выдает?

Какие нормативные документы защищают права детей мигрантов?  
Что такое ксенофобия и разжигание национальной розни?

### **Заключение**

В заключение отметим, что для успешного проведения аналогичного школьного проекта в школе нужно учесть следующее:

- Учителя школы должны хорошо понимать, что такое общешкольный проект и разбираться в методике проектной деятельности.
- Общешкольный проект возможен только в формате коллективного усилия и наличия общего интереса и целей у организаторов и координаторов проекта.
- Методобъединения должны интегрировать работу над проектом в свои планы и учебные программы.
- Учителя должны научить учащихся основам проведения исследований (например, в данном случае – методам статистического анализа, картирования данных и др.).
- К работе над общешкольным проектом нужно привлекать родителей и других представителей общественности (например, организации города, заинтересованные в результатах проекта).

Результаты подобного проекта будут достигнуты, если:

- Психологи и классные руководители зафиксируют снижение количества конфликтных ситуаций на почве ксенофобии и формирование культуры толерантности в условиях безопасной для всех учащихся образовательной среды.
- Учителя смогут в дальнейшем использовать материалы, собранные в процессе выполнения общешкольного проекта, на своих уроках в качестве иллюстративного или дополнительного материала, материала для проектной работы и пр.
- Вопросы, проработанные в рамках проекта, найдут отражение в нормативно-правовых документах, локальных приказах и распоряжениях по школе, правилах для учащихся и других документах, регламентирующих внутренние правила и уклад школы.
- Повысится мотивация родителей учащихся школы и привлеченных к участию в проекте экспертов, они будут участвовать в работе выборных органов общественно-государственного управления школой и оказывать содействие школе в решении других вопросов, возникающих в образовательном процессе.



#### 4.4.2. Организация групповой работы учащихся в поликультурном классе

*М.В. Мусеева, А.Е. Фомичева*

В задачи программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей – иностранных граждан в области их особых (дополнительных) образовательных потребностей входит:

- формирование навыков поведения в классе и в школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- обеспечение объективной и субъективной включенности ребенка в школьное общество.

Очевидно, что решение данных задач только воспитательными средствами, без задействования технологий учебной работы, будет недостаточно эффективно. В образовательном учреждении большую часть времени ребенок занят учебой. Соответственно, без внесения изменений в организацию учебной деятельности невозможно успешно формировать инклюзивную образовательную среду, обеспечивающую включение детей – иностранных граждан в российское образовательное пространство.

Одним из магистральных подходов в этом направлении выступает организация групповой работы учащихся, которая, с одной стороны, повышает инклюзивность образовательной среды, а с другой – отражает современные требования ФГОСов.

Переход российской школы на обучение по ФГОСам нового поколения выявил немало проблем, связанных с использованием методов и технологий обучения. Несмотря на широкую известность в педагогических кругах личностно-ориентированных методов (обучение в сотрудничестве, проектное и проблемное обучение и др.), эти методы не получили широкого распространения в школе в связи с большой трудоемкостью их использования и необходимостью специальной подготовки учащихся. Фронтальное обучение (с его репродуктивными и иллюстративно-объяснительными методами) продолжает сегодня доминировать, хотя на современном уроке, построенном в соответствии с требованиями ФГОСов, учащиеся должны формировать различные компетенции, относящиеся к группе так называемых навыков 21-го века, что при фронтальном обучении сделать невозможно.

ФГОСы нового поколения ставят перед учителями следующие (среди прочих) задачи. Формирование:

- «коммуникативной компетенции в общении и сотрудничестве в процессе образовательной, учебно-исследовательской и других видов деятельности»;
- «умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, находить общее решение; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение»;
- «навыков сотрудничества со сверстниками, взрослыми в образовательной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности»;
- «умения продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции другого».

В качестве унифицированных методических решений по реализации перечисленных выше задач учителям рекомендуется использовать групповую проектную деятельность, дискуссии и групповую проектную деятельность с распределением ролей и оценкой индивидуального вклада в общий результат. То есть, по сути, учителям рекомендуется использовать технологии обучения в сотрудничестве.

*Обучение в сотрудничестве* как технология стало постепенно внедряться в школьную практику в разных странах мира в 1970–1980-е гг. благодаря работам основоположников этой технологии: Дж. Дьюи, Р. Славина, Р. и Д. Джонсонов, Дж. Аронсона и др. В наше время идеи обучения в сотрудничестве получили дальнейшее развитие и широко используются при организации обучения учащихся в составе *малых учебных групп*, или *групп сотрудничества* (как правило, по 3–5 человек).

Обучение в сотрудничестве – это совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде. Как показали многочисленные исследования, обучение в сотрудничестве намного продуктивнее объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов. Главная идея обучения в сотрудничестве – специальным образом подготовленная, спланированная и организованная учителем учебная деятельность, при которой учащиеся не просто что-то вместе выполняют, а учатся, обмениваются своими знаниями и умениями и вместе вырабатывают новое знание.

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по технологии обучения в сотрудничестве становится как бы исходной элементарной частицей коллективной самостоятельной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной деятельности, а с другой – вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива, так как каждый учащийся пользуется результатами как групповой самостоятельной, так и коллективной работы, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым заданием, проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями всей группы.

Далее раскроем следующие вопросы:

- Разновидности технологии обучения в сотрудничестве.
- Что входит в понятие групповой работы на уроке?
- Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурном классе.
- Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности.
- Специфические особенности организации обучения в сотрудничестве в условиях онлайн-обучения.
- Специальные программы подготовки учителей к обучению в сотрудничестве.
- Обучение, основанное на принципе «равный – равному».
- Информационные технологии в образовании для оптимизации групповой работы: *eduScrum*.

### **Разновидности технологии обучения в сотрудничестве**

Обучение в сотрудничестве включает в себя большую группу технологий, которые были разработаны различными авторами и прошли многолетнюю апробацию в условиях школы. Все эти технологии подразумевают работу учащихся в малых группах сотрудничества и значительную по затратам времени подготовку каждого урока. Познакомимся с несколькими из числа самых известных в мире технологий обучения в сотрудничестве.

### ***Учебные команды***

Ряд технологий, предусматривающих активную работу учащихся в группе с обязательной самостоятельной постановкой целей и задач, распределением обязанностей (ролей) между членами группы. Наиболее часто используются следующие технологии работы в составе учебных команд.

#### *Учебные турниры*

Технология предусматривает разделение класса на команды по 4–5 человек и организацию их соревнований друг с другом. Обязательным требованием в данной технологии является вовлеченность каждого члена команды в получение итогового (командного) результата. При этом важно, что члены разных команд будут соревноваться друг с другом на условиях равенства в подготовке, то есть задания для соревнований придумываются учителем так, чтобы проявить себя и посоревноваться друг с другом могли бы как самые сильные учащиеся из каждой команды, так и учащиеся с невысоким уровнем академической подготовки.

#### *Дискуссионные группы*

Учитель разделяет класс на группы по 4–5 человек, в каждой из которых должны быть учащиеся с разным уровнем подготовки. Далее учитель задает учащимся тему для дискуссии, сопровождая это комментариями, и дает рекомендации, если сочтет нужным. Учащиеся начинают работать в группах над предложенной темой, обсуждают, сравнивают, знакомятся с дополнительными материалами, формулируют вопросы, разрабатывают концептуальные карты и стараются глубоко погрузиться в проблему. По окончании работы группы учитель может вызвать любого из членов учебной группы, и то, как он проявит свою компетентность в теме, непосредственно повлияет на итоговую оценку, которую получит вся группа, в составе которой он работал.

#### *Группы с индивидуализированной помощью*

Эта технология объединяет обучение в сотрудничестве с индивидуализированным обучением. Учитель так же делит класс на небольшие группы, все члены одной группы работают над одним и тем же заданием, но для каждого учащегося оно выглядит по-другому. В итоге, работая над индивидуализированным заданием, но в группе с другими учащимися, члены группы могут помогать друг другу, а в итоге выполнить как свое, индивидуализированное, задание, так и узнать больше по теме, знакомясь с тем, что делают другие члены группы.

#### *Групповые исследования*

Типичная технология для организации работы «учебных команд», когда каждая из сформированных учителем групп получает задание исследовать тот или иной аспект явления/объекта/темы/вопроса, чтобы по завершении работы представить классу полученные данные. Фактически каждая группа получает задание проработать подтему общей темы, поэтому от того, насколько детально и глубоко учащиеся в каждой группе проработают вопрос, будет зависеть не только их итоговая презентация в классе, но и то, как другие учащиеся класса сформируют общую картину знаний по теме. Выполняя задания внутри группы, дети учатся ставить цели, работать с информацией, планировать свою деятельность и проводить обобщения.

#### *Мозаика*

Данная технологий наиболее эффективно работает в ситуациях, когда учащимся нужно освоить объемный материал, который можно разбить на отдельные фрагмен-

ты/темы/блоки по количеству учащихся в группе. Каждый учащийся получает от учителя задание проработать конкретный фрагмент, после чего он становится «экспертом» в этой области и обучает других членов группы.

### *Мозаика-2*

Учитель так же (как и в технологии «Мозаика») придумывает задания для каждой из сформированных им гетерогенных групп, но передает группе сразу все материалы, чтобы учащиеся сами распределили свои обязанности и решили, кто и по какому именно вопросу станет «экспертом». Поскольку эксперты есть в составе каждой учебной группы, они могут периодически объединяться в отдельную группу, обмениваться информацией и усиливать свой «экспертный уровень». Принципиальным отличием «Мозаики-2» от просто «Мозаики» является то, что учитель передает необходимый учебный материал в полном объеме каждому учащемуся, поэтому учащийся может проработать этот материал самостоятельно даже в том случае, если он находится на домашнем обучении.

### *Учимся вместе*

Учитель разделяет класс на группы по 4–5 человек, каждая из которых получает задание разработать тот или иной продукт (творческий, технологический и др.). В итоге учащиеся объединяют свои усилия для производства итогового продукта и его презентации в классе.

### *Взаимообучение*

Эта технология была специально разработана для развития у учащихся навыков осмысленного чтения. Каждый член команды отвечает за то, насколько другие члены команды поймут прочитанный текст и смогут задать по нему вопросы. Один из учащихся зачитывает текст и кратко его пересказывает, а другие члены группы задают ему вопросы до тех пор, пока они не будут готовы услышать следующий фрагмент текста. Каждый из членов группы должен иметь возможность зачитать и пересказать свой фрагмент текста.

### *КООП*

Технология очень похожа на технологию «Мозаика-2», но в этом случае все учебные действия и работа «экспертов» организуется внутри учебной группы. Учитель предлагает учащимся тему, далее внутри своей группы они выделяют подтемы (разные аспекты одной темы) и распределяют обязанности: кто из них будет экспертом по той или иной подтеме. Далее каждый из членов группы работает над своим вопросом, после чего передает полученные им знания другим членам своей группы.

Во всех технологиях обучения в сотрудничестве присутствует оценка деятельности учащихся. В данном случае эта оценка дается по трем уровням работы учащегося:

- итоговой презентации, которую делает группа в классе;
- индивидуального вклада учащегося в работу его группы;
- итогового продукта (материала), разработанного учащимися.

Среди типичных проблем, с которыми учителям приходится сталкиваться при использовании обучения в сотрудничестве, являются следующие:

- неочевидность интуитивного умения учащихся разных возрастных групп эффективно работать в группе;
- неочевидность критериев формирования эффективно работающих групп (все учащиеся одной успеваемости, слабые и сильные по успеваемости в одной группе и др.);

- формирование учебных групп в классах с билингвальными учащимися или в поликультурных классах;
- необходимость выработки норм и правил участия в групповой учебной деятельности, ведения дискуссий, презентаций результатов и др.;
- объективная оценка деятельности учебных групп сотрудничества и вклада каждого учащегося в общий результат и пр.

Подготовка и проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве в поликультурных классах может быть также осложнена следующим:

- учащиеся не имели ранее опыта учебной деятельности в малых группах сотрудничества;
- учитель излишне авторитарен и не дает учащимся проявить самостоятельность, продолжая жестко контролировать процесс обучения;
- учитель не имеет необходимой компетенции для разработки учебных и диагностических материалов при организации обучения в сотрудничестве;
- проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве планируется в поликультурных классах и/или классах с большими социокультурными различиями между учащимися;
- проведение уроков по технологии обучения в сотрудничестве планируется в классах с межличностными конфликтами, ситуациями организованной травли (буллинга) и др.

Все эти проблемы являются преодолимыми, и, более того, обучение в группах сотрудничества в поликультурных классах может не только привести к повышению уровня обученности учащихся по предмету, формированию современных компетенций и навыков 21-го века, но и улучшить психологический климат на уроке и межличностную коммуникацию учащихся.

### **Что входит в понятие групповой работы на уроке?**

Под работой в группе обычно понимается совместная работа учащихся в составе малой группы, организованная таким образом, чтобы у каждого члена группы было свое задание (своя роль), за выполнение которого он несет ответственность. Учитель при этом не должен вмешиваться в ход групповой работы и давать прямые указания учащимся, что именно и кому нужно делать. Если учитель вмешивается в работу группы, то он сразу становится ее негласным лидером, в то время как смысл обучения в сотрудничестве заключается в том, что роль лидера группы всегда закрепляется за кем-то из учащихся, в наибольшей степени проявивших свои лидерские качества и взявших на себя ответственность за работу группы. То есть, когда учитель дает задание, над которым группа начинает работать, тем самым он делегирует лидерство в этой деятельности учащимся.

Признаками эффективной групповой работы являются следующие:

1. Наличие в группе лидера (ведущего), который организует работу группы по выполнению задачи, поставленной учителем, и несет ответственность за результат.
2. Все члены группы важны для ее работы и получения итогового результата, ни один из членов группы не может выполнить задание, данное учителем, самостоятельно.
3. В процессе работы все члены группы общаются друг с другом: задают вопросы, объясняют, выдвигают гипотезы, анализируют, слушают других, соглашаются с ними или не соглашаются, участвуют в групповых дискуссиях и др.

Коммуникация, или общение, членов группы является ключевым элементом работы в группах сотрудничества. Здесь нет никакого соперничества. Учащиеся заинтересованы в том, чтобы в работе группы участвовали все ее участники, они помогают друг другу и стараются сделать так, чтобы никто из членов группы не выпал из общей работы. Это значительно повышает мотивацию, однако такой вид совместной деятельности, подразумевающий общую заинтересованность в результате, внимательное и толерантное отношение друг к другу, необходимо тренировать. Само по себе это умение не сформируется.

Сложность формирования отношений между учащимися внутри группы сотрудничества в поликультурных классах может осложниться дополнительными факторами, которые учителю тоже нужно принять во внимание:

- социокультурные особенности и традиции в коммуникации, присущие учащимся – представителям той или иной культуры;
- гендерные особенности (особенности поведения девочек и мальчиков той или иной национальности);
- физические границы (при групповой работе меняется дистанция между учащимися в классе, расположение мебели и пр.).

Поскольку групповая учебная работа в формате обучения в сотрудничестве прежде всего коллективная деятельность, то учащимся, представляющим индивидуалистические культуры (для которых главное – это проявление индивидуализма и ориентация на соперничество с другими), будет сложнее привыкать к работе в единой команде, где распределяется ответственность за результат и одним из главных принципов работы становится не внутренняя конкуренция, а помощь тем, кому она нужна, взаимоподдержка и взаимообучение. Также важно отметить, что при обучении в сотрудничестве учитель формирует группы не по имеющемуся у учащихся уровню академических достижений, а так, чтобы в каждой группе в равной степени были и сильные, и слабые ученики. Также важно, чтобы дети иностранных граждан и/или дети с миграционным опытом принимали участие в разных группах, «перемешиваясь» с детьми иных социальных страт.

### **Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурном классе**

Обучение в группах сотрудничества меняет чувства людей по отношению друг к другу, формирует межличностные связи и доверие, влияет на групповую динамику в классе, помогает неуспешным учащимся поверить в себя и повысить мотивацию к обучению. В условиях поликультурного класса обучение в сотрудничестве способствует выстраиванию более тесных кросс-культурных связей, позволяет преодолеть предубеждения и снизить уровень негативного настроения и внутренней конкуренции между членами группы сотрудничества (Славин, 1983; Шаран и др., 1984). Постепенно, в процессе работы, внутри группы начинает формироваться командный дух, ощущение себя в группе с другими одноклассниками как «мы».

Исследования обучения в сотрудничестве являются наиболее выдающимся примером теоретически обоснованных, программных лабораторных и полевых исследований (Paluck, Green, 2009), то есть обучение в сотрудничестве – практика с высоким уровнем доказательности в области преодоления предубеждений.

Одним из следствий социализации учащихся в процессе обучения в сотрудничестве является формирование функциональной грамотности и подготовка к жизни в



современном обществе: учащиеся вырабатывают навыки коллективного мышления и принятия коллегиальных решений, осваивают методику самостоятельного решения проблем, планирования работы, постановки целей и задач, поиска и критического осмысления информации и др. Ученики, прошедшие через обучение в сотрудничестве, становятся более самостоятельными, активными и инициативными в отношении учебной деятельности.

Эффективность обучения в сотрудничестве в поликультурных классах во многом определяется тем, как именно учитель формирует учебные группы. Например, по какому принципу будут сформированы группы, если известно, что в классе есть дети с высоким уровнем обученности и дети, испытывающие трудности в обучении, плохо владеющие русским языком или имеющие какие-либо проблемы с социокультурной адаптацией. Исследования показывают, что формирование отдельных групп учащихся с низкими академическими результатами (вне зависимости от причин) не является эффективным. Наиболее высокий академический эффект достигается в том случае, если слабые учащиеся попадают в одну группу с сильными, то есть при формировании групп будет учтен принцип поликультурности и паритета малых групп по академическим возможностям учащихся. А что получают сильные ученики в результате работы в группах со слабыми? В результате исследований было отмечено, что учебная мотивация сильных учащихся повышается, если они помогают другим учащимся из своей группы разбираться в сложном материале и объяснять его простыми словами.

В поликультурных группах каждый из учащихся может помочь другим, выполняя те учебные действия, в которых наиболее силен. Например, кто-то может читать сложные тексты и объяснять их другим членам группы, а кто-то лучше всех владеет иностранным языком или хорошо знаком с изучаемой темой и пр. В целом, групповая работа может дать значительный синергетический эффект: чем больше различий между детьми, тем лучше может быть выстроена учебная деятельность и интереснее полученный результат.

Рассмотрим, в какой степени методы совместного обучения влияют на межэтнические отношения и академические достижения в различных классах средней школы и как учителя могут наилучшим образом применять эти методы в своих классах. Исследование взаимосвязей между совместным обучением и *межэтническими отношениями* показало почти исключительно положительные взаимосвязи между ними. В этом отношении наблюдается высокая согласованность выводов нескольких десятков различных исследователей (см. обзор Chan et al., 2009).

Также рассматривается взаимосвязь между обучением в сотрудничестве и *академическими достижениями*. Анализ результатов исследований взаимосвязи обучения в сотрудничестве и успеваемости показал в основном позитивную корреляцию между ними. Часть исследований, посвященных этому вопросу, показывает, что учащиеся, занимавшиеся совместным чтением, письмом и другими направлениями учебной деятельности, продемонстрировали значительно более высокие показатели успеваемости, чем учащиеся, обучавшиеся в условиях конкуренции или индивидуализма. В другой части исследований не было выявлено положительного влияния метода «Мозаика» на академическую успеваемость, хотя было обнаружено, что метод совместного обучения имеет другие, неакадемические преимущества в классе (Chan et al., 2009).

Исследовалась также взаимосвязь между совместной и индивидуальной формами вознаграждения, конкуренцией в сравнении с сотрудничеством и индивидуальной



обратной связью в сравнении с групповой. Было показано, что индивидуальные, а не совместные структуры вознаграждения, сотрудничество, а не конкуренция, и индивидуальная, а не групповая обратная связь наиболее позитивно повлияли на восприятие учащихся и участие в ситуациях совместного обучения. Наконец, исследование «Мнения учителей» показало, что, хотя учителя обычно предпочитают совместные методы обучения, применение таких методов может быть сильно затруднено в классах с различными поведенческими, лингвистическими потребностями и потребностями в обучении и что подготовка учителей к работе по методам совместного обучения абсолютно необходима для эффективного внедрения этих методов в классе.

Остановимся подробнее на конкретном примере изучения эффектов, достигнутых в результате применения обучения в сотрудничестве в поликультурных классах. Была проведена учебная программа из 11 уроков обучения в сотрудничестве в пяти полиэтнических 5-х классах (то есть в классах с более чем 25% учащихся-иммигрантов). Первые два урока этой учебной программы были посвящены собственно обучению в сотрудничестве, в ходе которого ученики обучались использованию основных правил совместного обучения и помогающему поведению. Во время урока от трех до 11 учеников работали в командах над групповыми заданиями по математике. В этом исследовании приняли участие 26 команд, состоящих из трех-четырех учеников в каждой, в общей сложности 94 школьника 10–12 лет.

Начиная с третьего урока учащиеся выполняли аналогичные совместные математические задания в ранее сформированных группах под руководством учителя. На каждом уроке команды решали по два аутентичных математических задания с общей темой (например, зоопарк). Аутентичные математические задания являются математическими заданиями с ярко выраженной повествовательной структурой, встроенные в знакомые детям контексты; а также заданиями, где возможно несколько решений, поскольку именно такие задания стимулируют мотивацию учащихся к сотрудничеству (Cohen, 1994).

Оказалось, что учащиеся оценивали своих коллег по команде как более популярных и склонных к сотрудничеству с увеличением времени совместного обучения, что согласуется и с выводами других исследователей (Gillies, Ashman, 1997; Johnson, Johnson, 1999). Эти выводы подчеркивают положительное влияние обучения в сотрудничестве на социальный статус учащихся. Существует целый ряд исследований, которые показывают, что обучение в сотрудничестве является более эффективным методом, чем прямое обучение, не только в отношении социальных навыков, но и в отношении академической успеваемости (обзоры см. Qin, Johnson & Johnson, 1995; Rohrbeck et al., 2003).

Регулярное внедрение технологий обучения в сотрудничестве стало новым опытом как для учителей, так и для учеников, участвовавших в этом исследовании. Тем не менее это показывает, что обучение в сотрудничестве может уменьшать межэтнические предубеждения в многонациональных командах даже при минимальных предварительных знаниях и навыках проведения занятий в этом формате. Результаты показывают, что с увеличением времени обучения наблюдается неуклонное снижение восприятия членами команды некооперативности учащихся другой этнической принадлежности. Еще более позитивного влияния совместного обучения на межэтнические отношения следует ожидать при наличии большего опыта и знаний о нем.

Было обнаружено, что учащиеся другой национальности воспринимались как более популярные в конце учебной программы. Кроме того, воспринимаемая готовность таких учащихся к сотрудничеству возросла даже больше, чем у учеников-иммигрантов: в начале учебной программы они были оценены как менее стоворчивые. Результаты также показали, что создание многоэтнических команд более эффективно для уменьшения межэтнических предубеждений по сравнению с составлением этнически однородных команд: только в многонациональных командах популярность увеличилась, а воспринимаемая некооперативность уменьшилась в связи с получением новых впечатлений о сверстниках. Эти результаты подтверждают пересмотренную гипотезу о контакте, предложенную *Pettigrew* (1998), что развитие межэтнической дружбы уменьшает межэтнические предубеждения. Существуют доказательства, что не только дружба усиливается с увеличением контакта с этнически неоднородной группой, но и межэтническая популярность, так же как воспринимаемая межэтническая готовность к сотрудничеству усиливаются с увеличением времени контакта. Эти результаты показывают, что обучение в сотрудничестве может обеспечить решение межэтнических проблем в многонациональных школах.

Для достижения такого уровня социальных эффектов необходимо проводить специальные тренинги и готовить учащихся к совместной деятельности по технологии обучения в сотрудничестве.

### **Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности**

Подготовка учащихся к групповой учебной деятельности заключается в проработке ситуаций, с которыми дети могут столкнуться в процессе учебной деятельности. Речь, прежде всего, идет о том, как избежать возможных конфликтов и подготовить учеников к коллективной учебной деятельности. Эта подготовка проводится в формате психологических тренингов, которые может провести сам учитель, либо (по его просьбе) школьный психолог, либо учитель совместно со школьным психологом.

Суть предварительной подготовки учащихся к обучению в поликультурных группах сотрудничества – налаживание режима доверия между учащимися, снятие стереотипов в восприятии представителей другой национальности и социокультурных традиций, развитие умений общаться друг с другом, задавать вопросы, запрашивать помощь, участвовать в дискуссиях, используя формулировки, которые не обидят других участников обсуждения и так далее.

Эффективная подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве позволит подготовить их к длительной самостоятельной деятельности без постоянного контроля со стороны учителя. То есть в процессе подготовки учащиеся должны усвоить определенный набор новых для них норм и правил, которыми они должны будут руководствоваться в ходе групповой деятельности.

Учащиеся в традиционном классе привыкли следовать следующим правилам, установленным учителем (что позволяет ему полностью контролировать ситуацию в классе):

- «Каждый должен заниматься своим делом и выполнять свое задание».
- «Не обращай внимание на других учащихся, не отвлекайся, делай то, что тебе говорят».
- «Не проси помощи у других учащихся».
- «Концентрируй свое внимание только на учителе и на том, что он говорит».

- «Не крутись, смотри вперед и не привлекай к себе внимание» и др.
- В условиях обучения в группах сотрудничества правила будут совершенно иными, а именно:
- «Твоя учебная работа влияет на результат работы всей группы».
  - «Внимательно слушай то, что говорят другие члены группы».
  - «Если нужна помощь и ты что-то не понял, попроси других членов группы помочь тебе».
  - «Вноси свой вклад в обсуждение, говори, но дай возможность высказаться другим».
  - «Выражай свое мнение, но при этом слушай других и будь готов к компромиссу» и др.

Чем больше времени учитель выделит на подготовку учащихся поликультурного класса к работе в технологии обучения в сотрудничестве, тем больше будет эффективность всей последующей работы. Более того, учителю придется обосновать учащимся необходимость подготовки к новому виду учебной деятельности. Учащиеся (особенно подростки) привыкли к тому, что они объединяются на уроках в динамичные учебные группы по желанию, часто оставляя «за бортом» особых учащихся или тех, с кем по определенным причинам они не хотели бы работать вместе. В ситуации с обучением в сотрудничестве действует принцип равенства и группы формируются по поликультурному и полиакадемическому принципу, когда в одной группе могут оказаться дети, которые вне класса предпочитают не общаться друг с другом или даже находятся в конфликте. Учащимся приходится объяснять, что в реальной жизни, когда они будут работать, им придется научиться взаимодействовать в одной команде с совершенно разными людьми, которые им могут чем-то не нравиться, но с которыми они должны найти общий язык и взаимодействовать на общее благо.

Подготовка учащихся к обучению в сотрудничестве с учетом специфики поликультурных классов может включать следующие виды тренингов:

- по отработке навыков работы в группе с учетом потребностей других членов группы и нацеленности на общий результат;
- на формирование навыков сотрудничества;
- на развитие навыков коммуникации и участия в групповых дискуссиях;
- по выработке норм и правил группового поведения;
- на предотвращение групповых и межличностных конфликтов и др.

Примеры тренинговых упражнений, которые можно использовать при организации данного тренинга приведены в Инструментарии программы.

### **Специфические особенности организации обучения в сотрудничестве в условиях онлайн-обучения**

Теория совместного онлайн-обучения (Online Collaborative Learning) получила развитие в связи с распространением онлайн-обучения в системе образования (Narasim, 2012). Возможности обучения в сотрудничестве в онлайн-среде постоянно расширяются, поэтому была разработана теория обучения, адаптированная к навыкам, необходимым в информационную эпоху (OCL).

Организация совместного обучения в режиме онлайн не является обыденной задачей, и, возможно, такое обучение подходит не всем учащимся, потому что оно предполагает взаимодействие, доступность и коммуникацию, которых требует интернет. Поэтому в современную эпоху важно учителей обучить организации совместной работы и способам составления учебных программ, включающим развитие со-

вместного обучения, которое готовит учащихся к реальности 21-го века (Kritz, Bachar, Shonfeld, 2018). Рассматривая образование в 21-м веке, R. Calfee (2006) выделяет как одну из глобальных проблем обеспечение наиболее эффективного преподавания и усвоение знаний для всех детей. Вытекающей темой, пишет он, является роль технологий в школьном обучении, учитывая их невероятное влияние в других сферах общественной жизни. Однако вопрос о «встраивании» онлайн-технологий в систему современного обучения требует длительного изучения и увязки новых теорий обучения с практикой, реальными контекстами и технологиями.

На онлайн-курсах совместное обучение имеет большое значение, поскольку оно устраняет чувство одиночества у обучающегося и создает взаимодействие между учащимися и чувство социального присутствия (Resta, Shonfeld, 2013). Социальное присутствие, в свою очередь, определяют два фактора – сплоченность группы и осведомленность других. Они способствуют улучшению обучения и способности интегрировать различные методы обучения.

Одним из примеров длительного и довольно масштабного применения онлайн-обучения в сотрудничестве является программа *Dissolving Boundaries* («Стирание границ»), реализуемая в течение более 20 лет в Северной Ирландии и Республике Ирландии. Программа объединила более 400 школ в Северной Ирландии и Республике Ирландии. Одной из целей программы было дать учащимся возможность убедиться, что в дополнение к их национальной идентичности все они разделяют общую европейскую идентичность. В центре внимания проекта были учащиеся в возрасте 11–18 лет. В период с 1999 по 2014 г. в программе *DB* (*Dissolving Boundaries*) приняли участие 50 000 учащихся в 570 школах, которым помогли 2600 учителей. Связи между школами были налажены на базе одной школы в Северной Ирландии и одной школы в Республике Ирландии. С точки зрения масштаба, это была одна из крупнейших программ в своем роде (Austin, Hunter, 2013).

Сначала проектная группа определила школы в качестве потенциальных партнеров, далее были приняты во внимание возраст и способности детей, чтобы попытаться обеспечить равенство участников по статусу. Затем, вместо того чтобы предоставлять учителям готовые учебные материалы, им было предложено привязать проектную работу к темам, которые уже были включены в их учебную программу; это означало, что учителям приходилось проявлять творческий подход, поскольку учебные программы в каждом регионе заметно отличались друг от друга.

Учителям, которые подходили для данных занятий, было предоставлено право выбора тем. На конференции по планированию, состоявшейся в начале учебного года, учителей-партнеров вместе обучили ИКТ, предоставили место для проведения личной встречи с детьми и попросили подготовить соглашение о планировании, в котором излагалась предполагаемая работа на учебный год.

Фактически стратегия заключалась в предоставлении школам небольшого гранта, который создавал возможности для учителей обрести уверенность в использовании ИКТ для смешанного совместного обучения. Выбор технологий, в основном Moodle и недорогих видеоконференций, был обусловлен мнением о том, что программа *DB* не должна использоваться специалистами по ИКТ в школе, а должна быть представлена на уровне, доступном любому учителю. Считалось, что это – самый надежный способ сделать ее широко используемой.

Технологии также обеспечивали асинхронный контакт и потенциал для накопления знаний в «облаке», а также контакт в режиме реального времени посредством видеоконференцсвязи. Другими словами, это конкретное сочетание ИКТ имело хорошие шансы на работу в напряженный школьный день и соответствовало конструктивистской позиции программы DB.

Исследование, основанное на восприятии учителем воздействия программы DB на детей, показало улучшение навыков общения, повышение самооценки, а для 75% учителей начальных школ «улучшение взаимопонимания между севером и югом» (Austin, Anderson, 2008). В другом исследовании (Austin, Hunter, 2013) отмечается, что повысилась взаимная осведомленность и терпимость. Исследование Rickard et al. (2014), основанное на конфиденциальных и анонимных ответах учащихся, показало, что даже через год после их участия в программе учащиеся были чрезвычайно позитивны в отношении своего опыта и гораздо чаще хотели повторить этот опыт, по сравнению с учениками в тех же школах, которые не принимали участия в программе. То есть, программа имеет устойчивый положительный эффект, наблюдаемый на протяжении многих лет и обеспеченный тщательным подбором школ, профессиональным развитием учителей, регулярным мониторингом партнерских отношений и связей, основанным как на долгосрочном использовании ИКТ, так и на ограниченном личном контакте.

Таким образом, технологии обучения в сотрудничестве могут применяться и в условиях онлайн-обучения. Для организации подобного обучения требуется все то же самое, что и при работе в традиционном классе. Главное, чтобы используемая учителем (и школой) технологическая платформа дистанционного обучения предусматривала возможность организации работы учащихся в малых группах. При этом важно, чтобы разделение учащихся на группы производилось не по умолчанию, то есть самой системой и в произвольном порядке, а, напротив, чтобы именно учитель имел возможность разделить учащихся на группы так, как это требует та или иная педагогическая технология.

Онлайн-обучение, как и вообще обучение в интернет-среде, имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при использовании технологий обучения в сотрудничестве. Это касается организации работы учащихся в виртуальной среде. Во-первых, если работа проходит исключительно в виртуальной среде, то желательно организовать и провести тренинги по подготовке учащихся к обучению в сотрудничестве в реальной, то есть в офлайн-среде. Это даст несравнимо больший педагогический эффект и позволит в дальнейшем провести занятия более результативно. Во-вторых, работа учащихся и учителя в виртуальной среде требует более тщательной проработки норм и правил группового поведения, в которых нужно будет отразить специфику работы онлайн-групп учащихся, включая правила онлайн-общения, правила обмена информацией, совместного использования электронных досок и так далее.

### **Специальные программы подготовки учителей к обучению в сотрудничестве**

Одним из примеров совместного онлайн-обучения при подготовке учителей является программа «Технологии, образование и культурное разнообразие» (TEC), реализуемая в Израиле (Shonfeld et al., 2013). Все студенты образовательных колледжей приглашаются на курсы в рамках онлайн-программы совместного обучения. В израильской системе образования существуют отдельные колледжи для арабских сту-

дентов, а также для ортодоксальных и нерелигиозных еврейских студентов. Тем не менее в программе ТЕС участвуют студенты из всех типов образовательных колледжей (светских еврейских, религиозных и арабских) и преподавание осуществляется совместно командой инструкторов, состоящей из представителей разных этнических и религиозных сообществ.

В начале курса обучение основывается на текстовой информации, но по мере прохождения курса вводятся аудио-, медиа- и визуальная коммуникация. В курсе есть онлайн-блоки, некоторые асинхронные, а некоторые синхронные, в том числе дискуссионные форумы. После нескольких месяцев совместного обучения в небольших группах с помощью виртуальных встреч студенты встречаются друг с другом лицом к лицу, чтобы поработать над совместным проектом и представить его. Командная работа является важным элементом курса, и перед ее выполнением участникам объясняют, что работа в команде и сотрудничество имеют большое значение и учитываются в итоговой оценке.

Вообще, сама модель ТЕС используется не только при подготовке педагогов, но и в других областях. Начиная с 2005 года она предлагает жителям Израиля, принадлежащим к разным религиям и культурам, возможности сотрудничать, взаимодействовать и узнавать друг о друге, стремясь уменьшить стереотипные взгляды и улучшить взаимопонимание (Shonfeld et al., 2013).

В рамках модели была создана программа «Совместное гражданство», содержащая онлайн-компонент, который служил полезной и важной платформой, где происходило значимое общение и взаимодействие. Авторы подчеркивают преимущества онлайн-встреч между конфликтующими культурами. С 2007 г. интернет-семинары набрали обороты в Израиле и на Ближнем Востоке, поскольку интернет привлекателен для молодежи и рассматривается как нейтральная площадка для встреч. Значительная роль в реализации программы отводилась использованию английского языка как языка общения для межгрупповых контактов. Контакт и постоянное сотрудничество между арабскими и еврейскими студентами привели к появлению важной причины и необходимости использовать английский язык в разговорной, письменной и преподавательской деятельности.

Известно, что отношения и восприятие людей нелегко изменить, а завоевание доверия между конфликтующими группами – длительный процесс. Тем не менее в исследованиях наблюдалось значительное позитивное изменение стереотипов участников после участия в программе. Результаты показали, что позитивное отношение может быть усилено положительным опытом взаимодействия. Хотя участники не изменили своего отношения кардинально, контакт, который они установили благодаря постоянному сотрудничеству, развил межличностную близость как отдельных людей, так и групп. Некоторые негативные стереотипные взгляды, которых ранее придерживались участники, были заменены более позитивным восприятием «другого», что было зафиксировано в дневниках, которые они вели, и в опросе, касавшемся стереотипов.

Исходя из этого, программа ТЕС (Shonfeld, Hoter, & Ganayem, 2013) по сути модель укрепления доверия в онлайн-средах совместной работы. Преподаватели реализуют модель, формируя небольшие команды из представителей разных культур, которые переходят от онлайн-общения (письменного, устного, видео) к личному взаимодействию, чтобы постепенно укреплять доверие между участниками. Модель работает посредством онлайн-сотрудничества для выполнения совместных заданий в течение



длительного времени. Члены команды узнают друг друга, проникаются взаимным уважением, устраняют стигмы и постепенно избавляются от взаимных предрассудков.

### **Обучение, основанное на принципе «равный – равному»**

Одним из подходов, имеющих сходство с обучением в сотрудничестве, является обучение по принципу «равный – равному», или взаимное/сетевое обучение (*peer-to-peer*, или сокращенно P2P, *peer-associated learning*). Этот подход опирается на Белл-Ланкастерскую систему обучения, которую независимо друг от друга предложили британские педагоги Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер в конце XVIII века. Данный способ использовался с целью повышения грамотности населения в связи с нехваткой учителей для массового образования. Система обучения выстраивалась следующим образом: сначала учителя обучали старших учеников и проверяли их знания, а затем эти ученики, получив инструкции учителя, обучали младших товарищей.

То есть в основе и обучения в сотрудничестве, и обучения P2P лежит идея о совместном получении знаний, поэтому многие педагоги не разделяют эти два подхода, а считают P2P одной из форм обучения в сотрудничестве, отличающейся лишь количеством участников.

Другая точка зрения состоит в том, что совместное обучение происходит тогда, когда учащиеся работают в группах, чтобы вместе найти решение задачи и обсудить новые идеи, то есть учатся друг у друга. А в P2P-модели один учащийся ведет другого через концепцию или задачу, то есть один обучающийся учит другого. Как видно, грань здесь действительно очень тонкая. Приемы совместного обучения хорошо работают, когда, например, класс участвует в дискуссии после знакомства с новой темой. А P2P может пригодиться, если нужно управлять различными темпами обучения: ученики, освоившие материал быстрее других, могут помочь разобраться своим одноклассникам. При этом взаимное обучение может быть как формальным, так и неформальным и применяться практически где угодно. Например, когда одноклассники помогают друг другу в выполнении домашнего задания – это тоже *peer-to-peer*-обучение в простейшей его форме.

Обзоры исследований, касающихся эффективности взаимного обучения, выявляют наличие взаимосвязи между P2P-обучением, с одной стороны, и социальными переменными, я-концепцией, поведением и академической успеваемостью – с другой (см. обзор Rohrbeck et al., 2003). Доказано, что вмешательство *peer-associated learning* приводит к положительному, незначительному или умеренному воздействию на социальные результаты, я-концепцию и поведение. Кроме того, были обнаружены значительные положительные взаимосвязи между этими социальными результатами и результатами самооценки и успеваемостью учащихся.

Обнаруживается интересная закономерность: хотя данный способ обучения оказал положительное и значительное воздействие на все демографические группы, исследователи отмечают, что намного более эффективным он оказался для учащихся, представляющих этнические меньшинства, для учащихся из семей с низким доходом, для учащихся в городских образовательных учреждениях и учащихся 1–3-х классов (по сравнению с их менее уязвимыми сверстниками, то есть учащимися, составляющими этническое большинство, учащимися из семей со средним и высоким доходом, учащимися в пригородных и сельских образовательных учреждениях и учащимися 4–6-х классов соответственно) (Rohrbeck et al., 2003). Таким образом, вмешательства, основанные на идеях взаимного обучения, могут помочь удовлетворить эмоциональ-



ные потребности уязвимых групп учащихся, не жертвуя при этом их академическими потребностями. Исходя из этого, представляется, что данный метод может быть полезен и в обучении детей – иностранных граждан.

При организации обучения в системе *peer-to-peer* нет каких-то строгих требований, как именно оно должно быть реализовано, поэтому на практике оно может проходить в разных формах: как в группе, так и один на один, как единственный подход или как часть программы, в которую включено и классическое фронтальное обучение.

P2P получило большое развитие одновременно с распространением дистанционного обучения, стали появляться и целые проекты, основанные на принципах «равный – равному». В качестве примера можно привести такое явление, как СМООС (connective massive open online-courses), разновидность массовых открытых онлайн-курсов (МООС), в центре которых взаимодействие участников обучения. Участники объединяются на какой-либо онлайн-платформе и совместно ищут информацию в разных источниках, обмениваются ею, помогают друг другу разобраться в теме, а также самостоятельно формируют контент из собственных знаний и опыта.

Другой пример – платформа P2PU (Peer-to-peer University). Это некоммерческое онлайн-сообщество открытого обучения, которое позволяет участникам создавать собственные курсы, открывать учебные группы и участвовать в них для совместного изучения и обсуждения интересующих тем.

В России на принципах взаимного обучения основана онлайн-платформа Tensy. На ее базе школьник или родитель может задать любой вопрос, касающийся учебы, или прислать фото задания из домашней работы и через какое-то время получить индивидуальный урок со старшеклассником или студентом, который уже разобрался в этой теме. Участие в проекте оказывается полезным не только тем школьникам, которые ищут объяснения для своих вопросов, но и старшеклассникам-наставникам, поскольку позволяет им актуализировать знания и закрепить их.

Подобные проекты есть и в вузах России. Так, в СПбГУ студенты программы «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» регулярно пробуют себя в роли преподавателей и проводят занятия для своих ровесников-иностранцев. Роль преподавателя требует знакомства с разными учебными методиками и определенных навыков. Преподаватели вуза в занятиях не участвуют, но помогают студентам в подготовке и выборе учебных материалов. В вузе считают, что эта практика развивает у иностранных студентов навыки общения на русском языке.

Более того, создаются школы, в которых практикуется исключительно P2P подход к обучению. В России – это школа программирования, получившая название «Школа 21». 21 – отсылка и к текущему веку, и к количеству ступеней, которые нужно пройти, чтобы завершить обучение. Обучение бесплатное и строится, как говорилось выше, на принципах *peer-to-peer*: студенты работают в команде, учатся друг у друга, делятся знаниями и обмениваются опытом. На сегодняшний день у школы три кампуса: в Москве, Казани и Новосибирске.

### **Информационные технологии в образовании для оптимизации групповой работы: *eduScrum***

Гибкие методы получают все большее распространение в индустрии информационных технологий. Scrum широко используется в компьютерных компаниях, повышая производительность труда команды, качество продукта и способствуя удовлет-

ворению требований клиентов. Одновременно с промышленностью образовательные учреждения также сосредоточились на использовании гибких методов в академической среде, что привело к тому, что *Scrum* начал рассматриваться как образовательная технология, имеющая большой потенциал.

В 2013 г. голландский профессор естественных наук Вилли Вейнанде предложил педагогическое применение *Scrum*. Он является инициатором и основателем *eduScrum* и использует процедуру, роли и инструменты *Scrum* в классе. По мнению Devedzic и Milenkovic (2011), фреймворк *eduScrum*, применяемый в образовании, способствует приобретению учащимися навыков, возникающих при столкновении с реальными повседневными рабочими проблемами, а не при выполнении тестов или теоретических упражнений.

В *eduScrum* существуют три основные стадии процесса: стендап, обзор спринта и ретроспектива спринта. Стендап происходит в начале учебного дня и активизирует внимание учащихся, подготавливая их к режиму работы. В ретроспективе спринта группа должна написать краткий обзор 3 вопросов, связанных с работой команды во время спринта: что прошло хорошо, что пошло не так и что необходимо улучшить в следующем спринте. Уже в обзоре *sprint* артефакты *eduScrum* обновляются, и можно оценить фактический статус проекта. Чтобы гарантировать наилучшие результаты в процессе преподавания и обучения, учителю необходимо развить набор навыков для подготовки занятий, применения соответствующих дидактических ресурсов на личных встречах и правильной оценки понимания студентами разработанных исследований. Основная идея заключается в осознанном усвоении нового материала обучающимися через их тесное взаимодействие с другими участниками процесса, а также в изучении ими своих собственных возможностей (Лукашенко, Телегина, 2019).

Метод *eduScrum* подразумевает распределение ролей между участниками процесса. «Держатель продукта» – это преподаватель, который управляет и определяет список невыполненных работ по продукту. «Скрам-мастер» – один из членов команды, который руководит командой так, чтобы правила *Scrum* соблюдались должным образом. Все остальные – члены команды, они разрабатывают требования «держателя продукта». В начале работы преподаватель выдвигает набор требований, на основании которых формируется бэклог (перечень рабочих задач) продукта. Задачи сгруппированы в спринты, каждый из которых длится, как правило, 21 день.

На протяжении всего спринта члены команды участвуют в деятельности и по окончании должны представить некий продукт. Это может быть, например, отчет с решениями или проект решения какой-то проблемы. Помимо бэклога продукта, в *eduScrum* есть еще два артефакта: диаграмма выгорания и флипборд. Флипборд – это простая таблица из 3 столбцов, отражающих текущие задачи и стадию работы над ними: что нужно сделать, «в процессе» - что выполняется и что сделано («Совместно выполненные»). В начале первого спринта все задачи выделяются в столбце «Что сделать». Как только начинается работа над ними, они переходят в столбец «В процессе». По завершении работы над задачей группа перемещает ее на листочке в столбец «Совместно выполненные». Итоговая таблица позволяет группе контролировать процесс выполнения всех поставленных задач и грамотно планировать работу.

В дополнение к описанному выше приведем восемь конкретных шагов, необходимых для работы по методу *eduScrum*.

### 1. Создать рабочее пространство.

Абсолютно необходимой частью командной работы является наличие безопасного, с психологической точки зрения, рабочего пространства, где участники могут работать открыто, общаться друг с другом, обсуждать вопросы и принимать решения. Для этого в самом начале группа разрабатывает правила работы, утверждает и принимает важные моменты, необходимые для создания атмосферы взаимного уважения и доверия.

### 2. Сформировать команды

Команда – это основа работы в *eduScrum*. Поэтому очень важно организовать правильное распределение учеников по группам с помощью командообразующих игр, дать возможность участникам придумать свое название, почувствовать и понять, что это ИХ команда, а не просто некая формальность. Тогда они будут готовы начать работать вместе.

### 3. Понять цели проекта

Нужно добиться четкого понимания, ЧТО именно ученики должны получить в конце проекта и ЗАЧЕМ им это нужно. Понимание этих моментов должно быть, прежде всего, у учителя. И только четко представляя конечный пункт, можно выбирать эффективный способ добраться до него.

### 4. Сформулировать правила игры

Чтобы вся команда могла работать согласованно и иметь возможность в случае неожиданных моментов иметь ориентир для принятия решений, нужны единые правила работы, которые принимаются командой совместно. Как часто организовывать встречи команды, как поступать в той или иной ситуации, какими средствами связи пользоваться и др. Все организационные моменты.

### 5. Разбить на задачи

Правильно разделить большой проект на отдельные задачи – это уже часть работы. Что сделать раньше, а что в конце, сколько задач можно выполнить за определенный срок, распределение задач между участниками – это выстраивание ступенек, по которым команда будет идти к цели.

### 6. Работать над задачами

Непосредственная работа над задачами и выстраивание флипборда: выполняем задачи, двигаем стикеры по доске, вместе следим за тем, как складывается работа.

### 7. Оценить итоги работы

После окончания проекта важно узнать его итоги. Для того чтобы почувствовать реальный результат, необходима обратная связь от учителя. Здесь необходимо понять, правильно ли были выбраны инструменты решения задач, насколько хорошо и быстро команда достигла цели. Озвучивание и подведение итогов – это подтверждение команде, что работа проделана не зря и результат принят.

### 8. Обрисовать ретроспективу

В конце работы у каждого участника есть возможность проанализировать свой вклад, свои чувства во время работы и после нее. Дополнительно на этом шаге обсуждается, как проходило взаимодействие. Это настройка команды на работу друг с другом для того, чтобы с каждым новым проектом еще лучше взаимодействовать, фокусируясь на цели работы, а не на проблемах в общении.

В завершение отметим, что на данный момент у российских педагогов уже наработан определенный опыт использования технологий обучения в сотрудничестве. Причем в той или иной степени данные технологии применялись практически во всех учебных дисциплинах: русский язык, математика, история, география, английский язык, немецкий язык, окружающий мир, литературное чтение, биология, химия и др. Что касается возраста учащихся, участвующих в обучении в сотрудничестве, то чаще всего ими становятся учащиеся средней и старшей школы, однако описан опыт применения подобных технологий и в начальной школе.

Наиболее часто, как показывает анализ публикаций в интернете, обучение в сотрудничестве применяется на уроках иностранного (английского) языка. И это вполне логично, поскольку позволяет учащимся намного эффективнее коммуницировать друг с другом, таким образом развивая языковые навыки.

Исходя из этого, для тех учащихся, для кого русский не является родным языком, обучение в сотрудничестве – хорошая возможность улучшить свои знания и умения, поскольку метод предусматривает активное обсуждение и умение слушать. Безусловно, поначалу это создает определенные трудности, однако впоследствии приносит не только улучшение языковых навыков, но и множество других позитивных изменений. Это еще одна причина, почему обучение в сотрудничестве может быть особенно эффективно для детей – иностранных граждан.

Поскольку все этапы технологии строятся на взаимодействии, дети очень быстро привыкают к мысли, что никто не может справиться с заданием без помощи остальных членов группы и что каждый участник вносит свой уникальный и необходимый вклад в общее дело. Никто не может быть успешен до тех пор, пока не станет сотрудничать с другими членами группы.

В результате у детей развиваются социальные навыки, позволяющие взаимодействовать, невзирая на разницу в системе ценностей, обычаях, установках, стилях мышления.

Педагоги, использующие технологии обучения в сотрудничестве на своих уроках, отмечают ее удобство и эффективность. Так, И.А. Страданченкова, педагог по русскому языку и литературе из г. Новочеркаска, отмечает, что «используя данную технологию в практике своей работы уже более 5 лет, я пришла к выводу, что она чрезвычайно удобна и эффективна как на уроках русского языка, так и на уроках литературы, причем не только при изучении лирики и небольших по объему литературных произведений, но особенно при работе над крупными по форме произведениями русской классики, когда объем материала огромен, а времени на его освоение всегда не хватает».

В соответствующем разделе «Инструментария» мы более подробно остановимся на особенностях организации групповой учебной работы в поликультурном классе, обсудим конкретные шаги, необходимые для осуществления метода обучения в сотрудничестве, включая тренинг для педагогов и непосредственно планы уроков.

### **Литература**

1. Лукашенко М.А., Телегина Т.В. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки, 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 223–227.
2. Cohen, E. (1994) Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom – 2<sup>nd</sup> ed.
3. Aronson, E. i col (1978) The jigsaw classroom. Beverly Hills: CA Sage.

4. Devries D., Edwards K. (1973) Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, pp. 307–318.
5. Harasim L. (2012) *Learning theory and online technology: How new technologies are transforming learning opportunities*. NY: Routledge Press.
6. Johnson Roger T.; Johnson David W.; Holubec Edythe J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
7. Monereo C., Duran D. (2001) *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
8. Ovejero A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
9. Palincsar A.; Brown A. (1984) Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1; pp. 117–175.
10. Palincsar A.; Herrenhohl R. (1999). *Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs*. A: O'DONELL, A; KING, A. *Cognitive Prespectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrance Earlbaum Associates, Inc.
11. Kagan S. (1985a). Dimensions of cooperative classroom structures, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 67–96.
12. Kagan S. (1985b). Learning to cooperative, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 365–370.
13. Sharan S; Sharan I. (1976) *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
14. Slavin R. et al. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School J.*, 84, pp. 409–422.
15. 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.
16. 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.
17. 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*.
18. Kritz M., Bachar E., & Shonfeld M. (2018) An Online Collaborative Learning Model in a Multicultural Environment. In M. Shonfeld, & D. Gibson (Eds.), *Collaborative Learning in a Global World* (p. 111). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
19. Ashman A. F., Gillies R. M. (1997) Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35(3), Pp. 261–279. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00007-1).
20. Austin R., Hunter W.J. (2013). *Online Learning and Community Cohesion: Linking Schools*. London: Routledge.
21. Qin Z., Johnson D. and Johnson R. (1995) Cooperative versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*, 65, pp. 129–143.
22. Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M.D., Fantuzzo J.W., & Miller T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 240–257.
23. Pettigrew T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual review of psychology*. 49. Pp. 65–85. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.65.
24. Calfee, R.C. (2006) *Educational Psychology in the 21st Century*.

25. Devedzic V., & Milenkovic S. (2011) Teaching agile software development: A case study. *IEEE Transactions on Education*, 54(2), 273–278, DOI: 10.1109/TE.2010.2052104.
26. Resta 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).
27. Austin R., Anderson J. (2008) Building Bridges Online: Issues of Pedagogy and Learning Outcomes in Intercultural Education Through Citizenship. *IJICTE*. 4. Pp. 86–94.
28. Reston Filho J.C., Lima R. (2018) Application of the eduScrum methodology to a higher education institution in the Amazon. Conference: PAEE/ALE'2018, 10th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 15th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE).

## Словарь

Термин/сокращение	Определение
Беженец	Лицо, которое не является гражданином Российской Федерации и которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, национальности, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного местожительства в результате подобных событий, не может или не желает вернуться в нее вследствие таких опасений (ФЗ РФ «О беженцах» № 4528-1).
Гражданская идентичность	Самоотнесение человека к общности граждан государства, корректное представление об этом сообществе, понимание его границ с сопутствующей эмоциональной вовлеченностью и привязкой (Дробижева Л.А.).
Временная миграция	Международная или внутренняя миграция, которая совершается на определенный период времени без перемены постоянного места жительства. Временная миграция осуществляется с целью работы (временная трудовая миграция), учебы (образовательная миграция) и тому подобного (концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года).
Вынужденный переселенец	Гражданин Российской Федерации, покинувший место жительства вследствие совершенного в отношении его или членов его семьи насилия или преследования в иных формах либо вследствие реальной опасности подвергнуться преследованию по признаку расовой или национальной принадлежности, вероисповедания, языка, а также по признаку принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений, ставших поводами для проведения враждебных кампаний в отношении конкретного лица или группы лиц, массовых нарушений общественного порядка (ФЗ РФ N 4530-I «О вынужденных переселенцах»).
Дискриминация	Всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения (Конвенция ООН о борьбе с дискриминацией в области образования). При дискриминации люди приписывают членам чужой социальной группы отрицательные особенности, испытывают по отношению к ним негативные эмоции и совершают негативные поступки (Гулевич О.А.).



Термин/сокращение	Определение
Долгосрочная миграция	Международная или внутренняя миграция, которая совершается на длительный период (не менее одного года); (концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года).
Культура	Система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы людей и обеспечивающих ее устойчивость. Мы никогда не можем увидеть саму культуру, но мы можем обнаружить ее проявления в поведении людей.
Культурное многообразие	Многообразие форм, с помощью которых культуры групп и обществ находят свое выражение. Эти формы самовыражения передаются внутри групп и обществ и между ними. Оно создает богатый и многообразный мир, который расширяет диапазон выбора и обеспечивает питательную среду для человеческих возможностей и ценностей, являясь, таким образом, движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций, культурное разнообразие, расцветающее в условиях демократии, терпимости, социальной справедливости и взаимного уважения между народами и культурами, необходимо для обеспечения мира и безопасности на местном, национальном и международном уровнях (Конвенция ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения).
Межкультурное взаимодействие	Существование и равноправное взаимодействие различных культур, а также возможность создания общих форм культурного самовыражения на основе диалога и взаимного уважения (Конвенция ООН об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения).
Межкультурный диалог	Открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни (Белая книга Совета Европы по межкультурному диалогу).
Межкультурная компетентность педагога	Способность педагога взаимодействовать со учащимися таким образом, чтобы поддерживать тех, кто лингвистически, культурно, социально или иным образом отличается от самого учителя или друг от друга. Она помогает учителям преодолеть культурные, языковые и другие различия в классе и способствовать вовлечению инокультурных учащихся в учебный процесс (Н. Димитров).
Миграция	Перемещение через международную границу или оставление места своего обычного жительства внутри государства независимо от юридического статуса лица; добровольного или недобровольного характера перемещения; причин перемещения; или продолжительности пребывания (Международная организация по Миграции, МОМ).

Термин/сокращение	Определение
Народ, народность	То же самое, что этнос или этническая группа. Иногда термины народы и народности используются совместно, чтобы артикулировать представления об иерархии этнических групп. Однако в настоящее время представление о том, что этнические группы можно классифицировать на народности и пр, является устаревшим. Более корректно использовать термин «народ», чем «народность».
Национальность	Статистическая категория, отражающая принадлежность отдельных людей к этническим группам и фиксируемая в некоторых официальных документах на основании желания заявителя. Группы людей (народы, этносы и др.) не следует называть национальностями.
Нация	Государственно-гражданская общность (например российская нация), объединяющая всех граждан страны, вне зависимости от их этнической принадлежности (Дробижева Л.М.). В ряде случаев употребляется как синоним этноса/этнической группы («этно-нация»).
Этническая группа, Этнос	Устойчивая в своем существовании группа людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие (Стефаненко Т.Г.). Это общность на основе культурной самоидентификации по отношению к другим общностям, с которыми она связана (Тишков В.А.).
Этническая идентичность	Представление о себе как о члене этнической группы, базирующееся на представлениях о своей национальности, языке, культуре, истории, территории, интересах, эмоциональном отношении к ним и при определенных условиях готовности действовать во имя этих представлений (Дробижева Л.М.).
Этнические меньшинства	Группы, численно меньшие, чем этническое большинство в государстве, находящиеся в недоминирующем положении, обладающие этнокультурной спецификой и желающие сохранить ее (Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология).

**Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан**

Под редакцией:

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

Подписано в печать 20.12.22.

Формат 60х90/16.

Усл. печ. л. 13,8. Уч.-изд. л. 14,5.

Гарнитура «Times New Roman».